GLEICHBERECHTIGUNG

Ein Rückblick und ein Ausblick

Von Paul Cauer

> Es geschieht nichts Unvernünftiges, das nicht Verstand oder Zufall wieder in die Richte brächten; nichts Vernünftiges, das Unverstand und Zufall nicht mißleiten könnten.
>
> Goethe.

Im Juli 1912 fand in Bonn eine Delegiertenversammlung des 'Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins' statt, die u. a. über einen vom Vorstand und Ausschuß des 'Vereins für Schulreform' gestellten Antrag zu beraten hatte, der dahin ging, beide Vereine zu einem einzigen zu verschmelzen. Der Antrag fand die Zustimmung der Anwesenden; er wurde dann auch in der Hauptversammlung des Vereins, von dessen Vorstand er gestellt war, im Oktober 1912 in Berlin, zum Beschluß erhoben. Fortan werden beide Vereine zusammen tagen unter dem Namen 'Allgemeiner Realschulmännerverein, Verein für Schulreform'. Die in Bonn gehaltenen Vorträge nebst kurzem Bericht über die Verhandlungen liegen jetzt gedruckt vor.[1])

Die vollzogene Verbindung schließt in erfreulicher und für die Zukunft Gewinn versprechender Weise eine Entwicklung ab, die von anfänglicher Gegnerschaft allmählich zu gegenseitigem Verstehen und zu einem Bewußtsein gemeinsamer Aufgaben geführt hat. Als zum ersten Male, in der vom Minister Falk berufenen Oktoberkonferenz 1873, Wilhelm Gallenkamp, Direktor der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule (jetzt Oberrealschule) in Berlin, die Ansicht ausgesprochen hatte, daß der Zugang zu den verschiedenen Arten der höheren Studien nicht mehr durch Verfügungen abgegrenzt werden, vielmehr 'das Zeugnis der Reife von einem Gymnasium oder einer Realschule' — schlechthin, also auch einer lateinlosen — 'zur freien Wahl des Berufs, zum Besuche aller höchsten wissenschaftlichen und technischen Lehranstalten des Staats und demnächst zur Ablegung aller Staatsprüfungen berechtigen solle', da fand dieser Vorschlag so wenig Beachtung, daß er völlig wieder in Vergessenheit geriet.[2])

[1]) Im Zeichen der Schulreform. Vorträge, gehalten in der 29. Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins in Bonn am 7. Juli 1912 von Dr. Adolf Matthias, Wirklichem Geheimen Oberregierungsrat, und Professor Richard Eickhoff. Mit einem einleitenden Bericht. Berlin, Verlag von Otto Salle, 1912.

[2]) Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz (Berlin 1874), S. 100. — Es ist ein Verdienst von Adolf Matthias (Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von Jahre 1900 [Berlin 1905] S. 11), die vergessene Äußerung Gallenkamps hervorgezogen zu haben; sie ist besonders auch durch die dem Gedanken gegebene eindringende Begründung, auf die wir noch zurückkommen, beachtenswert.

Der Berechtigungstreit der beiden folgenden Jahrzehnte spielte sich im wesentlichen nur zwischen Realgymnasium (früher Realschule I. Ordnung) und Gymnasium ab; die Oberrealschulen (so wurden im Jahre 1882 die Provinzialgewerbeschulen genannt) kamen in Preußen über die Zahl von elf zunächst nicht hinaus. Der Gedanke vollständiger, auch sie mit einschließender Gleichberechtigung wurde zum Gegenstand öffentlicher Diskussion erst dadurch, daß ein von gymnasialer Seite kommender Protest, gegen Staatsbevormundung und für Selbstverantwortlichkeit, den Fortfall aller äußeren Beschränkungen der Berufswahl forderte. Das geschah in meinem Aufsatz 'Die Gefahr der Einheitsschule', im Januarheft der Preußischen Jahrbücher 1889.[1]) Von Gallenkamps Vorgang war auch mir nichts bekannt. Hätte ich gewußt, daß meine Forderung auf einen so namhaften, damals noch lebenden Realschulmann sich berufen könne, so würde ich in dem Kampfe, der nun eröffnet war, einen leichteren Stand gehabt haben. So aber galt es, nicht nur den Widerstand der Anhänger des Gymnasiums zu überwinden, sondern auch Bedenken zu begegnen, die von der anderen Seite kamen; denn bis dahin war der Anspruch auf erweiterte Zulassung der Realabiturienten zur Universität, vor allem zum Studium der Medizin, immer in der Weise begründet worden, daß dabei das Latein des Realgymnasiums eine wichtige Rolle spielte. Was ein realistischer Lehrplan ohne Latein bedeute, was innerhalb solches Lehrplans ein kenntnisreicher und geistvoller Mann zu bieten vermöchte, davon war mir persönlich in Kiel, wo eine der elf Oberrealschulen bestand, eine unmittelbare und lebendige Anschauung gegeben worden, durch vertrauten Gedankenaustausch mit meinem verstorbenen Freunde Richard Scheppig, dem denn die erste meiner schulpolitischen Broschüren (Suum cuique, 1889) gewidmet ist. Aber selbst ein so entschlossener, sich und andere von Vorurteilen befreiender Denker wie Friedrich Paulsen war für eine Anerkennung der ihm fremden Schulform nur schwer und langsam zu gewinnen. Seine Schrift 'Das Realgymnasium und die humanistische Bildung' führte, wie schon der Titel andeutet, nur die Sache des Realgymnasiums, und trug dem Verfasser noch im selben Jahre (1889) eine Entgegnung von Friedrich Pietzker ein, der die geistbildende Kraft des naturwissenschaftlichen Unterrichts bei Paulsen zu wenig gewürdigt fand.[2]) Und noch vier Jahre später erklärte dieser in einem auf der Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins gehaltenen Vortrag: 'Eine lateinlose Schule kann nicht die Schule der 'Gegenwart sein. Es mag sein, daß die Oberrealschule die Schule der Zukunft 'ist; es mag sein, daß in 100 oder 200 oder 500 Jahren eine Schule nicht nur

[1]) Wieder abgedruckt in der Sammlung 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' (1906) Nr. 1. (Vgl. unten S. 188.)

[2]) F. Pietzker, 'Humanismus und Schulzweck. Entgegnung auf die Schrift des Professor Paulsen: Das Realgymnasium und die humanistische Bildung.' Braunschweig 1889. — Paulsens spätere Broschüre (Berlin, R. Gaertnersche Verlagsbuchhandlung) hat den Titel: 'Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen'; die oben angeführte Stelle S. 36 f. In den Gesammelten Pädagogischen Abhandlungen, die Spranger 1912 herausgegeben hat, nimmt die Schrift von 1889 den ersten Platz ein, die von 1893 ist nicht mit aufgenommen.

'ohne Griechisch, sondern auch ohne Latein den Anforderungen, die zu jener 'Zeit wissenschaftliche Studien an die Vorbereitung machen, genügt. . . . Aber: 'die Schule der Zukunft ist nicht die Schule der Gegenwart. Die Kenntnis der 'lateinischen Sprache ist heute für die meisten wissenschaftlichen Studien eine 'unentbehrliche Sache, und darum ist auch das Realgymnasium eine unentbehr-'liche Schulform. . . . Die Unterrichtsverwaltung kann zwar von dem Nach-'weis der Kenntnis des Lateinischen dispensieren, von der Kenntnis kann sie nicht dispensieren.'[1])

Die Schärfe, mit der hier die Unentbehrlichkeit des Realgymnasiums ausgesprochen wurde, ist sicher mit veranlaßt durch das, was inzwischen im amtlichen Bereiche geschehen war. Bekanntlich wurde die Schulkonferenz im Dezember 1890 mit einer von Allerhöchster Stelle gegebenen Direktive eröffnet, die das Ende des Realgymnasiums zu bedeuten schien: 'Ich halte dafür, 'daß die Sache ganz einfach dadurch zu erledigen ist, daß man mit einem radi-'kalen Schritt die bisherigen Anschauungen zur Klärung bringt, daß man sagt: 'klassische Gymnasien mit klassischer Bildung, eine zweite Gattung Schulen 'mit Realbildung, aber keine Realgymnasien. Die Realgymnasien sind eine Halb-'heit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das Ganze gibt 'Halbheit für das Leben nachher.' Nichts konnte überraschender kommen als diese Stellungnahme des Monarchen. Bei vielen, in jener Versammlung und außerhalb, rief sie schmerzliche Sorge, bei allen Bestürzung, bei keinem wohl reine Freude hervor. Denn auch die entschiedensten Gegner des Realgymnasiums mußten sich sagen, daß nicht ohne die schwersten Verwicklungen der Versuch gemacht werden könnte, eine so scharfe Scheidung der Gegensätze plötzlich, auf dem Wege der Gesetzgebung, durchzuführen. Der Versuch ist denn auch nicht gemacht worden. Zunächst aber tat das kraftvolle Wort seine Wirkung; die Konferenz stand ganz unter seinem Eindruck. Und als nach langer Verhandlung, am siebenten Tage, die entscheidende erste Frage in der Form zur Abstimmung gestellt wurde: 'Sind in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen grundsätzlich beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Oberrealschule und höhere Bürgerschulen)?' — da antworteten 35 Stimmen mit 'Ja', nur acht sagten 'Nein', unter ihnen Paulsen und drei Vertreter des höheren Schulwesens.[2]) Daß Männer, die selbst an der Spitze

[1]) Denselben Gedanken, und in ähnlicher Fassung, hat am 21. Mai 1912 im Preußischen Herrenhause Alfred Hillebrandt ausgesprochen: 'Ich bin weit davon entfernt, die 'Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten anzutasten, aber die Gleichwertigkeit 'kann keine Kabinettsordre behaupten: die hängt von dem Studium ab, zu dem sie vor-'bereiten.' Hillebrandt wird deswegen von Eickhoff (Im Zeichen der Schulreform S. 24) zurechtgewiesen. Man sollte doch nicht vergessen, daß Paulsen ebenso geurteilt hat, zu einer Zeit wo er längst als Vorkämpfer moderner Geistesbildung in erster Reihe stand.

[2]) 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten' (Berlin 1891). Der genaue Bericht über die Verhandlungen teilt bei den wichtigeren Abstimmungen auch das Ergebnis des Namensaufrufes mit; für Frage I auf S. 491. Die übrigen, die dabei mit 'Nein' stimmten, waren: von Helmholtz, von Schenckendorff, Tobler, Virchow.

von Realgymnasien standen oder gestanden hatten, diese Schulform zu erhalten wünschten, also die Frage, ob es künftig nur die beiden andern Arten geben solle, verneinten, wird niemanden wundern. Alle taten dies: Bertram, Schauenburg, Schlee; nur der Direktor des damaligen Realgymnasiums nebst Gymnasium in Düsseldorf, Adolf Matthias, hielt sich, hier wie bei den meisten übrigen Abstimmungen, zur Majorität.[1])

Daß die Dinge sich nachher doch ganz anders gestaltet haben, wurde schon angedeutet; darauf braucht hier nicht eingegangen zu werden. Einen weiter reichenden Erfolg hat das temperamentvolle Eintreten des Kaisers für die Oberrealschule doch gehabt: es stärkte ihren Freunden den Mut und förderte auf seiten des Realgymnasiums die Geneigtheit, die jüngere Schwester als nunmehr ebenfalls erwachsen gelten zu lassen. Ein Zeichen des besseren Einvernehmens, das sich bildete, während die alte Spannung noch immer nachklang, war u. a., in den von Steinbart herausgegebenen 'Mitteilungen' des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins (1893 XXII 15 f.), eine Auseinandersetzung mit Holzmüller, den der Kampf für die Interessen des lateinlosen Schulwesens in eine feindliche Stellung gegen das Realgymnasium hineingedrängt hatte, die er nicht festhalten wollte. Aber erst die Delegiertenversammlung des Jahres 1897 gab den Statuten des alten Realschulmännervereins eine Wendung, durch die seine Fürsorge auf die Oberrealschule ausgedehnt wurde.[2]) 'Die Realschule I. O. '(Realgymnasium) gewährt eine der gymnasialen gleichwertige wissenschaftliche 'und ethische Bildung, daher ihren Abiturienten die gleiche Berechtigung wie 'den Gymnasialabiturienten gebührt': so hatte § 1 b bisher gelautet. Dafür wurde jetzt, nach längeren Erörterungen, eine erweiterte Bestimmung aufgenommen, deren Wortlaut von Karl Reinhardt (damals in Frankfurt a. M.) formuliert war: 'Der Verein hält daran fest, daß bei der anerkannten Bedeutung 'der modernen Bildungselemente die Gleichberechtigung der Oberrealschule mit 'den übrigen neunklassigen Anstalten das Ziel der Entwicklung unseres höheren 'Schulwesens sein muß.' Etwas länger dauerte es, bis auch die Anhänger des Gymnasiums — wo nicht alle, doch die Mehrzahl — zu der Erkenntnis gebracht waren, daß ein friedlicher Wettkampf mit den Waffen des Geistes würdiger zugleich und nützlicher sei als ein Streit um Berechtigungen. Das Frühjahr 1900 mit den drohenden Nachrichten, die von Berlin aus ins Land gingen[3]), zeitigte auch diese Frucht. Auf der Versammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Braunschweig zu Pfingsten desselben Jahres trat einmütige Bereitwilligkeit zutage, auf äußere Vorrechte zu verzichten, um eben dadurch den

[1]) Danach kann ich die Bitterkeit, mit der Matthias jetzt über jene Konferenz spricht (Im Zeichen der Schulreform S. 39 f.), doch nicht ganz verstehen — sowenig ich selbst zu ihren Bewunderern gehört habe.

[2]) 'Mitteilungen usw., Neue Folge Nr. 1: Delegiertenversammlung zu Hannover am 12. und 13. Juni 1898.' Sonderabdruck aus dem Pädagogischen Archiv 1897 Heft VII/VIII. Die angeführten Sätze S. 28.

[3]) Vgl. meine Aufsätze 'Neue Schulreform in Sicht?' und 'Finis Gymnasii', beide in den Preußischen Jahrbüchern (Bd. 99 Heft 3 und Bd. 100 Heft 3) erschienen und später wieder abgedruckt in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform' Nr. 12. 13.

inneren Bestand des Gymnasiums lebenskräftig zu erhalten. Das war der Sinn der dort beschlossenen Erklärung[1]); das war das Programm, mit dem ausgerüstet zwei der Führer des Vereins, Oskar Jäger und Otto Kübler, aus unsrer Mitte schieden, um am nächsten Tage an der neuen Schulkonferenz teilzunehmen, die nach Berlin berufen worden war. —

Die hier in Erinnerung gebrachten Tatsachen sollen das Bild ergänzen, das Matthias in dem zu Anfang erwähnten Vortrage von dem Gang der Ereignisse bis zum Juni 1900 gezeichnet hat. In der Beurteilung dessen, was dieser Monat selbst brachte, stimmen wir überein, in der hohen Schätzung des Anteils, den der damalige Leiter der Ministerialabteilungen für Universitäten und für höhere Schulen, Friedrich Althoff, 'mit seiner bewundernswerten taktischen Klugheit und mit seiner wuchtigen Hand' an der glücklichen Erreichung des nun von so vielen erkannten Zieles gehabt hat. Der eigentlichen Schulkonferenz, die unter Vorsitz des Ministers Studt vom 6. bis 8. Juni tagte, waren Besprechungen mit Einzelnen oder in kleineren Kreisen vorhergegangen, zu deren einer auch ich auf einige Tage von Düsseldorf nach Berlin gerufen war. Eine kleine, auserlesene Versammlung, an der angesehene Vertreter der Wissenschaft wie der Verwaltung teilnahmen, sollte — am 12. Mai — unter Althoffs Leitung darüber beraten, was geschehen könne, um aus dem offenbar unbefriedigenden Zustande des höheren Schulwesens herauszukommen. Und hier hatte ich zum ersten Male Gelegenheit, die eignen Gedanken an entscheidender Stelle vorzutragen und in wirksamer Debatte zu verteidigen. Matthias, seit kurzem als vortragender Rat im Kultusministerium tätig, leistete den wertvollsten Beistand, worauf ich — nach seiner Düsseldorfer Rede von 1897 — schon gehofft hatte. Auch er wird sich, denke ich, nicht ungern dieser gemeinsamen Aktion erinnern, wie wir beide, jeder von einer etwas andren Gesamtanschauung aus, doch mit vollem Bewußtsein auf denselben Endschluß hinarbeiteten: äußere Gleichstellung und freien Wettbewerb der drei höheren Schulen. Einen Augenblick schien es, als wolle Althoff die Verschiedenheit einzelner Argumente benutzen, um uns in Widerspruch und unsre Sache zu Fall zu bringen; aber er hatte wohl nur, wie das manchmal seine Art war, die Probe machen wollen,

[1]) 'Die Braunschweiger Erklärung des Deutschen Gymnasialvereins vom 5. Juni 1900' wurde in den folgenden Monaten verbreitet und dann mit den 13988 Unterschriften, die bis Neujahr 1901 eingelaufen waren, veröffentlicht. Sie lautete: 'I. Der deutsche Gymnasial-'verein erklärt sich gegen die Verallgemeinerung des sogenannten Reformgymnasiums und 'gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaues für die neunklassigen 'höheren Schulen, wünscht vielmehr, daß das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis 'oben erhalten bleibe, insbesondere auch, daß das Zeitmaß und der Lehrplan des griechi-'schen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde. — II. Das Gymnasium hat 'nicht das Recht, sondern die Pflicht, für akademische Studien die allgemeine Vorbildung 'zu geben, und ist mit Rücksicht auf diesen Zielpunkt organisiert. Sollte diese Aufgabe 'der Oberrealschule und dem Realgymnasium bei der jetzigen Organisation dieser Anstalten 'gleichfalls übertragen werden, so ist vom Standpunkte des Gymnasialvereins gegen die 'Einräumung der entsprechenden Rechte kein Einspruch zu erheben. An der Überzeugung 'des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des griechischen 'Unterrichts für das nationale Bildungsleben wird dadurch nichts geändert.'

ob man sich verwirren ließe. Das geschah nicht. Und in Wahrheit konnte es einer eingreifenden und folgenreichen Maßregel doch nur zur Empfehlung dienen, wenn sie, von verschiedenen Seiten her betrachtet, sich als notwendig erwies. Die Sitzung schloß mit der Erklärung des leitenden Mannes, den Weg, dessen Gangbarkeit er soeben noch bezweifelt hatte, einschlagen zu wollen.

Ob wirklich im Verlauf und unter dem Eindruck der hier geführten Verhandlung Althoffs Entschluß zustande gekommen ist, oder ob er im Grunde schon vorher gefaßt war, ist eine Frage, die sich mir sogleich aufdrängte, die ich auch heute offen lassen muß. Wichtiger, und dabei völlig einwandfrei, ist die Tatsache, daß er den zuletzt eingenommenen Standpunkt festhielt und auch den Minister dafür zu gewinnen wußte. Die Rede, mit der dieser wenige Wochen später die große Konferenz eröffnete, gab davon das unzweideutige Zeugnis.[1]) Darin hieß es: 'Zwei Wege lassen sich denken, um die Kenntnisse 'in den realistischen Fächern zu vermehren. Einmal die Verstärkung dieser 'Fächer auf dem Gymnasium; hierbei besteht aber die Gefahr, daß diese An-'stalten alsdann ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gewachsen sein und 'ihren humanistischen Charakter immer mehr einbüßen werden. Der andere 'Weg liegt in der Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen 'Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung und demgemäß in einer Umge-'staltung des Berechtigungswesens, durch welche diese Anstalten in ihrem An-'sehen und in ihrer Anziehungskraft gestärkt und ihnen weitere Volkskreise 'zugeführt werden würden. Die Gymnasien würden ihr Monopol verlieren und 'an Zahl abnehmen. Jedoch steht zu hoffen, daß sie dabei an innerer Kraft und 'Geschlossenheit in reichem Maße gewinnen, was sie an Umfang verlieren. Des-'halb fragt es sich, ob es nicht empfehlenswert sein wird, den 1890 betretenen 'ersten Weg zu verlassen und den zweiten einzuschlagen, um so einerseits das 'humanistische Gymnasium ungeschwächt und seinem Charakter entsprechend zu 'erhalten und andrerseits eine wertvollere Vermehrung des realistischen Wissens 'zu erreichen, als sie in jener Weise zu erzielen sein würde.' So war die Frage klar gestellt; eine zweitägige Beratung gab die bejahende Antwort. Gedanken, die ein Jahrzehnt vorher zwar schon ausgesprochen waren, doch, wie Hinzpeter jetzt sagte, 'noch gar nicht im Horizont der Majorität der Versammlung' (von 1890) gelegen hatten, waren inzwischen durchgedrungen. Sie bildeten die Grundstimmung, in der auch abweichende Ansichten zusammenklangen. Durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 wurde das Ergebnis der Konferenz anerkannt und zum Ausgangspunkt einer neuen, hoffnungreichen Entwicklung gemacht.

Haben sich die Hoffnungen erfüllt?

Zu einem guten Teile: ja. Ein Hauptzweck war gewesen, daß die künstlich emporgetriebene Zahl der Gymnasien und der Gymnasiasten zurückgehen und daß Art und Verteilung der höheren Schulen sich mehr dem wirklichen

[1]) 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten' (Halle a. S., 1901), S. 2.

Unterrichtsbedürfnis anpassen sollte, das doch eben in weiten Kreisen auch der gebildeten Bevölkerung heute kein auf gelehrte Studien gerichtetes ist. In dieser Beziehung hat der Umschwung, den man erwarten durfte, deutlich begonnen: das Zahlenverhältnis zwischen Gymnasien und realistischen Anstalten verschiebt sich mehr und mehr zugunsten der letzteren.[1]) Wichtiger ist doch die Wirkung der Reform von 1900, die ins Innere geht.

'Der Besitz macht ruhig, träge, stolz' — das gilt nicht nur, wie Lessing es aussprach, von einer religiösen, einer wissenschaftlichen Wahrheit, die jemand besitzt oder zu besitzen vermeint, sondern ebenso von der künstlerischen, der pädagogischen. In einer aus Griechen und Römern geschöpften Bildung glaubten Wilhelm v. Humboldt und die Seinen 'die' Bildung zu haben; sie wurde staatlich anerkannt: und das gereichte ihr nicht zum Segen. Denn da das Leben weiter ging und neue Werte erzeugte, so wurde der staatliche Schutz der 'klassischen Bildung' nach außen zum Zwangskurs, für ihre Anhänger zur gefährlichen Beruhigung. Er schläferte den Gedanken ein, daß man den inneren Wert auch geistiger Güter steigern müsse, wenn sie ihren Rang behaupten und fruchtbar bleiben sollten. Diesen Gedanken hat der Verlust des sogenannten Gymnasialmonopols kräftig aufgeweckt. Daß ein braver Mann eben nicht genug tue, wenn er die Kunst, die man ihm übertrug, pünktlich und gewissenhaft ausübe, das wurde mehr und mehr auch den Bequemeren deutlich. Man fragte, man forschte nach den eigentlichen, für die Gegenwart noch wirksamen Bildungselementen in den alten Sprachen, in den Kunstwerken der alten Dichter und Denker. So wurde der Unterricht im Lateinischen und Griechischen belebt und vertieft; und an dieser didaktischen Durcharbeitung hat auch das Reformgymnasium rühmlichen Anteil gehabt, durch den freilich der Schade, den es sonst gestiftet hat, nicht aufgewogen wird. Eine besonders erfreuliche Folge des Kampfes ums Dasein, in den das Gymnasium gestellt war, zeigte sich in dem Hervortreten seiner Freunde aus den verschiedensten Berufskreisen. In Berlin wie in Wien, in Hamburg, Düsseldorf, Dresden, Frankfurt a. M. taten sie sich zusammen, um dessen, was sie der Gymnasialbildung verdankten, sich gemeinsam bewußt zu werden und um durch Vorträge und Besprechungen wieder anregend auf die Schule selbst zu wirken.[2])

---

[1]) Mit Umgestaltung solcher Gymnasien, die unter den geänderten Verhältnissen sich nicht mehr lebensfähig erweisen, könnte die preußische Unterrichtsverwaltung gern etwas entschlossener vorgehen; nur müßte das Ziel der Umwandlung immer auch ein ausgeprägt realistischer Schultypus sein, nicht das Zwittergebilde des Reformgymnasiums. Und zugleich müßte endlich ernst damit gemacht werden, auch die andere durch den Minister v. Studt begründete Erwartung zu bestätigen: die Gymnasien an innerer Kraft und Geschlossenheit gewinnen zu lassen, was sie an äußerem Umfang und Schülerzahl verlieren. Nicht um ihretwillen wird dies gefordert, sondern zum Besten der Nation, für die sie eine wichtige und eigentümliche Kulturaufgabe zu erfüllen haben.

[2]) Sehr lesenswert ist der zur Zeit letzte solcher Vorträge, von Otto Immisch bei Gründung des Bundes der Freunde des human. Gymnasiums in Frankfurt a. M. im Januar d. J. gehalten und in der Zeitschrift 'Das humanistische Gymnasium' 1913 S. 40 ff. abgedruckt: 'Die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart.'

Auf der andern Seite empfanden die Realanstalten den Ansporn, Sorge zu tragen, daß die äußere Gleichberechtigung, die ihnen verliehen war, keine bloß äußere bleibe. Von den Bemühungen, den Unterricht im Französischen und Englischen so wissenschaftlich zu durchdringen und auszubauen, daß er an geistbildender Kraft dem in den alten Sprachen immer näher käme, haben gerade unsre Jahrbücher wertvolle Proben gegeben.[1]) Es geht etwas langsam, weil der praktische Zweck, der doch auch nicht versäumt werden darf und der dem Anfangsunterricht manches Fördernde bringt, nachher den der oberen Klassen mehr belastet als emporhebt. So begegnet der Plan, den besonders Julius Ruska (Heidelberg) mit Eifer und Geschick zu fördern weiß, auch philosophische Werke in die neusprachliche Lektüre der Prima hereinzuziehen, immer noch manchem bedenklichen Schütteln des Kopfes. Einen gewissen Ausgleich bietet, wenigstens für die Oberrealschule, das Deutsche, das hier bei höherer Stundenzahl auch eine erweiterte Aufgabe hat. An allem, was geschieht, um diese neue Aufgabe lebendig zu erfassen, wollen wir uns freuen; wenn nur nicht Systemzwang oder Formübertragung oder falsche Analogie — oder wie man diese mechanisch wirkende Macht nennen will, die in den Sitten und Einrichtungen der Menschen ebenso gewaltsam sich betätigt wie in der Grammatik, — sogleich bei der Hand wären, um das, was an der einen Stelle aus innerer Notwendigkeit erwachsen ist, an eine andere zu verpflanzen, wo es einen ererbten, triebkräftigen und fruchtbringenden Bestand erst verdrängen müßte. Einen wertvollen Vorzug, den sie nur recht empfinden und ausnutzen sollte, hat die Oberrealschule in der Geographie, die hier einen selbständigen Gegenstand des Unterrichts auch in den oberen Klassen bildet und damit berufen wird, wieder einen Ausblick zu wissenschaftlicher Weltbetrachtung zu eröffnen. Und ein wie frisches Leben regt sich überall in Mathematik und Naturwissenschaften! Der methodische Fortschritt der letzten zehn Jahre ist vielleicht an keiner Stelle deutlicher. Wer heute Geometrie studiert, steht nicht einem Lehrgebäude gegenüber, dessen Sätze er beweisen lernt, sondern wird angeleitet, Beziehungen aufzufassen, durch wechselnde Verhältnisse zu verfolgen und so die Einsicht zu gewinnen, die man sonst wie eine fertige weitergab. Schülerübungen in Physik, Chemie, Biologie haben sich an Oberrealschulen wie Realgymnasien eingebürgert; sie geben den Zöglingen dieser Anstalten Gelegenheit, an der Arbeit des Suchens und Untersuchens teilzunehmen, wie der Gymnasiast im Bereiche der Traditionsforschung sich übt, der Schichtung der Begriffe nachzugehen und geistige Erscheinungen, die sich äußerlich so einfach darstellen wie etwa das Wasser oder das weiße Licht, in ihre verborgenen Bestandteile zu zerlegen.

Und all diesem fröhlichen Treiben und Schaffen gegenüber nun doch in den letzten Jahren, erst hier und da sich meldend, bald sich vermehrend und verstärkend und immer lauter anschwellend die Klage, daß unsere höheren Schulen zu wenig fordern, zu wenig geben, daß begabte Schüler darben müssen,

[1]) Dahin gehören: Max Foersters Vortrag 'Der Wert der historischen Syntax für die Schule' (1912 XXX 396 ff.) und neuerdings der Aufsatz von Willibald Klatt 'Rousseaus «Profession de foi du vicaire Savoyard» als Schullektüre', im 3. Hefte des laufenden Jahrgangs.

daß der Stand geistiger Entwicklung, der im Durchschnitt erreicht werde, im Sinken begriffen sei. Der Erkenntnis, daß solche Vorwürfe in Tatsachen begründet sind, wird sich auf die Dauer die oberste Unterrichtsverwaltung nicht verschließen können. Und sie wird dann auch der Frage ihr Interesse zuwenden, wo die Ursache des Übels liege.[1]) Denn nur von da aus läßt sich die letzte Frage beantworten: was kann geschehen, um zu helfen?

Post hoc, ergo propter hoc; die Gleichberechtigung von Gymnasiasten und Realisten ist daran schuld: der Schluß liegt zu nahe, als daß er nicht gezogen werden sollte. Besonders in den Kreisen der Universitätslehrer ist vielfach die Meinung verbreitet, daß diese Maßregel dem akademischen Unterricht nicht nur Schwierigkeiten gebracht habe — Schwierigkeiten sind Aufgaben, und über neue Aufgaben wollen wir uns freuen —, sondern daß durch sie schlechthin die Leistungsmöglichkeit herabgedrückt worden sei. Auch den Beschwerden, die von Mitgliedern der preußischen Aristokratie im Mai 1912 im Herrenhaus erhoben wurden, lag etwas von dieser Anschauung zugrunde.[2]) Da bedarf es eingehender Prüfung, um zu erkennen, ob die schlimmen Folgen aus der Maßregel selbst hervorgegangen sind oder aus Umständen, von denen sie begleitet war, aus der Art, wie sie unter diesen Umständen ausgeführt wurde.

Der Entschluß, den seit Jahrzehnten begangenen Weg, der 1890/1 gar zu sichtbar ins Gehölz geführt hatte, zu verlassen, nicht mehr, wie bisher, eine gründlich aus der Vergangenheit schöpfende und eine möglichst allseitig in der Gegenwart orientierende Bildung zugleich zu erstreben, sondern mehrere innerlich verschiedene Lebensformen der Geistesbildung als gleichberechtigt gelten

[1]) Die Neuen Jahrbücher haben das Ihre beigetragen, auf die drohende Gefahr hinzuweisen. Aus dem gegenwärtigen Bande kommen dafür die Aufsätze von Emil Schwarz (Mainz) und Carl Heinze (Cassel) in Betracht, aus früheren besonders die Arbeiten von Joseph Petzoldt, dessen Vorschlag, Sonderschulen für hervorragend Begabte einzurichten, die größte symptomatische Bedeutung hat. — 'Pennal oder Gelehrtenschule! das sind die 'Gegensätze. . . . Alle Welt aber, in hohen und breiten Schichten, in Regierungs- und selbst 'in Gymnasialkreisen, und zwar in führenden, wünscht heute das Pennal': so klagte vor einigen Jahren Otto Schroeder (Preuß. Jahrbücher 134 [1908] S. 164). Und eben jetzt ruft, nicht bedauernd sondern eher triumphierend, Kreisschulinspektor Dr. Rauh (Waldenburg i. Schl.): 'Die höhere Schule? Ist sie noch Gelehrtenschule? Wer mit nicht völlig um'nebelten Blicken in das praktische Leben sieht, lacht über diese Frage. Von der «Wissen'schaft» ist doch gar zu viel gestrichen worden und wird trotz philologischer Entrüstung 'immer mehr gestrichen werden. Unsere höhere Schule wird auch von Tag zu Tag mehr 'und mehr Erziehungschule — und muß es werden.' (Grenzboten 72. Jahrgang 1913 I 616.) Diese Freude eines Gegners beweist, was den Tatbestand betrifft, noch mehr als die Klage des Freundes.

[2]) Daher die Abwehr von realistischer Seite, z. B. in dem Bonner Vortrag von Prof. Eickhoff (Im Zeichen der Schulreform S. 19), nicht ganz unberechtigt. Die Männer, die im Herrenhause so herzerfreuend gesprochen haben, würden ihr Verdienst noch wesentlich erhöhen, wenn es ihnen möglich wäre eine kleine Frontveränderung vorzunehmen, so daß sie nicht mehr gegen die Oberrealschule für das Gymnasium, sondern für ernste Arbeit an beiden Schulen gegen Oberflächlichkeit und geistige Verweichlichung, von der beide bedroht sind, kämpfen.

und charaktervoll sich auswirken zu lassen: dieser heilsame Entschluß wurde erst in einem Zeitpunkte gefaßt, wo ein erneuter Versuch, den widerstreitenden Ansprüchen im Rahmen einer und derselben Schule zu genügen, vor kurzem begonnen hatte. Das war der Plan, auch den Gymnasialunterricht auf lateinlose Grundlage zu stellen, also nicht jede der drei Schulen in ihrer Eigenart zu pflegen, sondern umgekehrt sie einander zu nähern, oder vielmehr: das Gymnasium den beiden realistischen Anstalten ähnlicher zu machen. Wegen der wirtschaftlichen Vorteile, die solcher Aufbau gewährte, traten Mächtige für ihn ein. Die erste Durchführung des Unternehmens war in Frankfurt a. M. von vornherein (seit Ostern 1892) in die geeignetsten Hände gelegt; ein auserlesenes Lehrerkollegium wirkte zusammen, von dem Ehrgeiz erfüllt, trotz der Erschwerung, die für die oberen Klassen in der abweichenden Gestaltung der drei unteren lag, doch am Schluß dasselbe zu erreichen wie früher. Und es gelang wirklich. Von allen Seiten strömten die Besucher herbei, um zu hören und zu sehen; didaktischer Eifer und virtuose Technik des Unterrichtens, die hier aufgeboten waren, riefen allgemeine Bewunderung hervor. Wer am Goethe-Gymnasium hospitiert hatte und nachher die Frage aufwarf, ob das auch anderwärts, mit anderen Schülern und mit Durchschnittskräften auf seiten der Lehrer, überall und dauernd würde erreicht werden können, galt in der öffentlichen Meinung schon als bösartiger Zweifler.[1]) Und doch war damit ein Hauptbedenken noch nicht berührt. 'Erziehen ist eine Kunst, die einen frühen Anfang nach einem späten Ende richtet; davon will unsere hastig lebende Zeit nichts wissen': so schrieb ich, eben im Jahre 1892, in einer Kritik der damals neuesten allgemeinen Lehrpläne. Diese pädagogische Grundwahrheit vergessen zu machen hat nichts so viel beigetragen wie der Frankfurter Lehrplan. Denn in der Diskussion über seine 'Resultate' lenkte sich die Aufmerksamkeit vorzugsweise auf das Maß des Könnens und Wissens, das in einem bestimmten Augenblick vorhanden wäre, ohne Rücksicht darauf, ob es der Niederschlag einer längeren oder kürzeren Beschäftigung mit dem Gegenstande sei, ob schnell angeeignet oder in ruhiger Gewöhnung allmählich erwachsen. Und doch bietet nur die zweite Art ein sicheres Mittel, um auf das verborgene Wachstum des jugendlichen Geistes einzuwirken. Durch diese falsche Einstellung des prüfenden Blickes, die nicht ohne Einwirkung auch auf die übrigen Schulen bleiben konnte, wurde eine Überschätzung des schnell errafften und eben deshalb schnell wieder verfliegenden Besitzes befördert.

Daß dieser jüngsten Schulart, der neuen Einheitschule, d. h. einer neuesten Betätigung eben der Tendenz, die durch den Grundsatz der Gleichberechtigung abgewehrt werden sollte, doch der Schutz des Kaiserlichen Erlasses mit zugute kam, war eine juristisch unanfechtbare Konsequenz. Nur hätte man auch auf der andern Seite, bei den rein realistischen Anstalten, konsequent sein und das Zugeständnis der Freizügigkeit nicht durch allerlei Vorbehalte und Klauseln

[1]) Eine warme Verteidigung des Reformgymnasiums gibt neuerdings Matthias in einem Kapitel seines Buches 'Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung' (1913).

doch wieder einschränken sollen. Durch die Beschränkung aber, die man in Form von Ergänzungsprüfungen hinzufügte, ist der Hauptsegen, den die Freiheit hätte bringen können, — die Rückkehr zur Selbstverantwortung — hintan gehalten worden. Für den Theologen, den Juristen, den Philologen ist der Lehrgang einer Oberrealschule an sich gewiß nicht die geeignete Vorbereitung; die Erschwerung, die darin liegt, mag er durch eigene Kraft überwinden: niemand ladet ihn ja ein, bei dieser Art von Vorbereitung ein Fach zu wählen, zu dessen erfolgreicher Durchdringung die alten Sprachen notwendig sind. Legt man ihm aber ein Nachexamen auf, so macht man ihn glauben, daß er nur des ergänzten Zeugnisses bedürfe, um dann wirklich eine geeignete Vorbildung für jene Studien zu haben. So erscheint ihm die Arbeit, die er zum Bestehen des Nachexamens aufwenden muß, und die er natürlich auf ein Minimum zu beschränken sucht, als die Hauptsache; von der wahren Hauptsache, der steten inneren Beziehung der alten Sprachen und Literaturen zu dem von ihm erwählten Studium, wird sein Blick abgelenkt. Und, was schlimmer ist, seine Gedanken werden abgelenkt von dem Gefühl der Verpflichtung, selber für sich zu sorgen und das auszusuchen, was ihm gemäß ist und wofür seine Kräfte ausreichen.[1])

Noch in einer andern Beziehung hat die Staatsfürsorge schädlich gewirkt. Seit Anfang der Neunzigerjahre sind Anstellung und Beförderung in unserm Beamtentum mit zunehmender Strenge nach dem Grundsatze der Anciennität geordnet worden. Das Maß und der innere Wert der Leistung sollten auf das Vorwärtskommen und den materiellen Ertrag der Arbeit des einzelnen keinen Einfluß mehr haben. Nur bei der Beförderung in ein höheres Amt mochte dieser Gesichtspunkt mit in Betracht kommen; aber auch da wurde der Unterschied in Rang und Gehalt mehr und mehr ausgeglichen. Innerhalb einer jeden großen Beamtenkategorie erfolgte fortan, für den der einmal eingetreten war, das Aufrücken in regelmäßigen Stufen und Zeitabschnitten. Über den unverkennbaren Wohltaten, die das neue System brachte, vor allem der Ausschließung von Willkür

[1]) Die letzten Sätze sind wiederholt aus dem, was ich auf dem II. Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde in München in der Diskussion des zweiten Tages (4. Okt. 1912) gesagt habe (Bund für Schulreform, Arbeiten 6 S. 88 f.). Dazu bitte ich den zu Anfang erwähnten Aufsatz vom Jahre 1889 zu vergleichen; (einige Sätze daraus unten S. 188). — Ähnliches hatte Gallenkamp auf der Oktoberkonferenz 1873 ausgeführt (Protokolle S. 100): 'Im jetzigen System trage der Staat die Verantwortlichkeit; nur der einzelne könne und 'müsse sie tragen. Durch unsre ganze moderne Gesetzgebung gehe der Zug zur Selbstver-'antwortlichkeit; auch auf diesem Gebiete müsse sie voll und ganz zur Geltung kommen.... 'Die Grenzen zwischen den einzelnen Gebieten der Wissenschaften seien stets in Bewegung, 'sie ließen sich nicht durch ein Gesetz fixieren; jede Vinkulierung werde die Jagd nach 'Berechtigungen, welche so viel Unruhe und dadurch so viel Nachteil in die Schulen ge-'bracht habe, zu einer dauernden machen. Vermöge der erlangten Reife des Urteils und 'des Charakters und unter dem Einflusse des Rates der Eltern und der bisherigen Lehrer 'werde es beim Wegfall der Bevormundung seitens des Staates selten vorkommen, daß ein 'Abiturient eine Studienrichtung einschlage, welche seiner Vorbildung nicht entspreche. 'Wenn aber ein einzelner die sittliche und geistige Kraft in sich finde, die entgegenstehenden 'Schwierigkeiten zu überwinden, so werde er gewiß Ausgezeichnetes leisten.'

und Begünstigung, vergaß man die lähmende Wirkung auf den Wetteifer.[1]) Und ein Wettkampf hatte doch gerade zwischen den verschiedenen höheren Schulen eröffnet werden sollen! Gemeint sein konnte das nur so, daß sich im Laufe der Jahre, der Jahrzehnte erproben sollte, ob die Zöglinge der einen oder der anderen Schule mit den Aufgaben des erwählten Berufes besser fertig würden und dadurch schneller und in größerer Zahl zu wichtigeren Aufgaben und in eine günstigere wirtschaftliche Lage gelangten. Für den Kaufmann, den Ingenieur, den Arzt läßt sich die Beobachtung anstellen; in allen denjenigen Berufen aber, die amtlich organisiert sind — und deren Zahl ist schnell gewachsen und wächst weiter —, bringen Eifer und Kraft keinen Vorteil mehr, Bequemlichkeit und Schwäche, solange sich einer nur vor grober Pflichtversäumnis hütet, keinen Schaden. Das einzige Mittel, einen Vorsprung zu gewinnen, ist, daß man sich so früh wie möglich den Eintritt in die Stufenbahn sichert. Und darauf richtete sich nun der Wettbewerb. Daher, in früher nicht gekanntem Grade, die Nervosität der Eltern, wenn der Sohn einmal sitzen bleibt; daher im Publikum die Meinung, eine Schule sei um so 'besser', je sicherer und schmerzloser sie den ihr in Sexta anvertrauten Schüler nach sechs bezw. neun Jahren mit den gewünschten Berechtigungen entläßt. Vorzugsweise in denjenigen Familien wurde dieser Anspruch erhoben, in denen die Zugehörigkeit der männlichen Mitglieder zu den 'führenden Ständen' Tradition war. Die Regierung tat nichts, um den falschen Vorstellungen entgegenzuwirken, gab ihnen vielmehr durch das besondere Interesse, das sie den Prozenten bei der Versetzung zugewandt hielt, auch amtliche Nahrung. Ein 'frischer, fröhlicher Wettkampf im Dienste der höchsten Aufgaben, die das Vaterland seinen Söhnen stellt', das war unsre Hoffnung gewesen; was statt dessen mehr und mehr Platz greift, ist eine Art von Submissionsverfahren, wobei immer diejenige Schule den Zuschlag, d. h. die größte Schülerzahl, zu erlangen hoffen darf, die das wenigste fordert, um den Weg zu eröffnen, der zu einer staatlichen Versorgung führt.[2]) Wie tief das 'Zeugnis der Reife', der geistigen und wissenschaftlichen Reife für ein Hochschulstudium, in der allgemeinen Schätzung schon gesunken ist, zeigt sich nirgends deutlicher als in dem Vorschlage, der allen Ernstes gemacht wurde, ihm das Abgangszeugnis von einem Lehrerseminar gleichzustellen.

Aber wie es Maschinen gibt, die so reguliert sind, daß ein eingetretener Fehler ohne äußeren Eingriff sich selbst verbessert, ähnlich, wenn auch weniger glatt und prompt, geht es im wirtschaftlichen und politischen Leben. Die Über-

[1]) Niemand wird daran denken, das Anciennetätsprinzip als Grundlage wieder abzuschaffen; als solche gilt es ja auch in der Armee. Es kommt nur darauf an — was dort längst geschehen ist — geeignete Maßregeln zu finden, um unter Festhaltung des Guten, das man beabsichtigt hatte, die schlimmen Wirkungen, die ungewollt eingetreten sind, zurückzudrängen. Ich freue mich, jetzt für diese wichtige Forderung einen mutigen Bundesgenossen in Matthias begrüßen zu können: Erlebtes und Zukunftsfragen (1913) S. 132 ff.

[2]) Wer dieses Urteil zu hart findet, den bitte ich, den schon erwähnten Aufsatz von Carl Heinze 'Aus dem Kampf gegen den Niedergang der höheren Schule' (in Heft 3 dieses Bandes, S. 138 ff.) und meinen eignen über 'Versetzungsbestimmungen' (1912 XXX 365 ff.) zu lesen.

füllung der richterlichen Laufbahn hat dazu geführt, daß eine Schutzwehr, die vor einiger Zeit auf dem Wege der Gesetzgebung vergebens gesucht wurde, nun durch die Gewalt der Tatsachen zur Praxis geworden ist. Jenen § 8 hat der Landtag im Jahre 1896 dem Minister verweigert, durch den festgestellt werden sollte, daß der Staat, indem er einem jungen Juristen die Fähigkeit zuspricht das Amt eines Richters zu verwalten, nicht zugleich die Verpflichtung übernimmt, ihm ein solches Amt zu verschaffen. Heute wird in der preußischen Justizverwaltung rücksichtslos nach diesem Grundsatze verfahren, nicht ohne schmerzliche Härte für manchen davon Betroffenen, doch zum Besten der Gesamtheit. Und ein Erlaß des Kultusministers vom 2. Januar 1913 (U II 2645, Zentralbl. 1913 S. 241 f.) erinnert mit erfreuender Deutlichkeit an die Bedürfnisse des Dienstes gegenüber den Wünschen derer, die Anstellung suchen, und weist auf die Möglichkeit hin, die rechtlich ja nie aufgegeben worden war, einen Kandidaten wegen mangelnder Brauchbarkeit auch dann zurückzustellen, wenn er den äußeren Bedingungen der Anstellungsfähigkeit genügt hat. Beide Maßregeln, die hoffentlich nicht vereinzelt bleiben, müssen dahin wirken, daß die Bedeutung des Zeugnisses auf ein bescheidneres Maß zurückgeführt wird, daß die lebendige Bewährung in der Berufsarbeit wieder höher gewertet wird als das Blatt Papier mit Datum und Unterschrift, auf Grund dessen die erste Zulassung zur Mitarbeit erfolgte, daß der Schein — in doppeltem Sinne des Wortes — die Zauberkraft verliert, mit der er die Gemüter gebannt hielt. Je mehr es in Erfolg und Mißerfolg sich herausstellt und je allgemeiner es bekannt wird, daß auch in der amtlichen Laufbahn wieder, wie es früher war und wie es im Erwerbsleben und in allen freien Berufen stets geblieben ist, für ein erwünschtes Vorwärtskommen die wirkliche Leistung den eigentlichen Ausschlag gibt, desto mehr wird bei der Jugend von selber das Verlangen Platz greifen, nicht nur äußeren Anforderungen zu genügen, sondern innere Tüchtigkeit zu erwerben. In ganz anderem Grade als jetzt wird den Bemühungen der Lehrer Verständnis und ernster Wille entgegenkommen, von den Schülern wie von deren Eltern. Denn beiden wird man dann wieder mit gutem Gewissen versichern können, was sie heute beinahe mit Recht bezweifeln: daß der 'Verlust' eines Jahres, um das der Aufenthalt auf der Schule verlängert wird, fürs Leben den größten Gewinn bedeuten kann.

Solche Wirkungen zu befördern kann der neue Doppelverein, dessen Bildung wir begrüßt haben, viel helfen. Auf der Versammlung in Bonn trat die Entschlossenheit hervor, gegen die letzten Einzelvorschriften, durch welche die Gleichberechtigung noch eingeschränkt ist, Sturm zu laufen. *Ἀγαθῇ τύχῃ*! Wenn es gelingt, wird der Verein selber den ersten Gewinn davon haben; er wird sich dann, wovon dort schon die Rede war, der schöneren Aufgabe widmen können, 'Fragen der inneren Reform der Realanstalten, seien es solche der 'allgemeinen Pädagogik oder solche der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegen-'stände und ihrer angemessenen Gruppierung, in fachmännischen Beratungen zu 'lösen' (S. 5). Was jetzt der Brauch zu sein scheint (S. 31 f.), bei dem Worte 'Schulreform' nur an die 'Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der höheren

Schulen und an den Kampf gegen das Monopol der Gymnasialbildung' zu denken, das ist wirklich eine herzlich enge Auffassung des Begriffes. Weiter aber: wenn ausnahmslos alle Studienwege den Abiturienten aller drei höheren Schulen offenstehen, erst dann wird der alte Irrtum überwunden werden können, daß, wer auf Grund einer Bescheinigung das Recht hat, zu studieren was er will, kraft ebendieser Bescheinigung auch für jedes beliebige Studium die geeignete Vorbereitung schon besitze. Rechtschaffen arbeiten soll er gelernt haben, selbständig in einen wissenschaftlichen Stoff eindringen und die Forderungen erkennen, die in diesem liegen: wie weit er dies vermag, möge durch ein charakterisierendes Reifezeugnis — für ihn, seine Eltern, seine künftigen Lehrer — ausgesprochen und dargelegt werden; alles weitere bleibe seiner Selbstprüfung und Selbstverantwortung überlassen.

Von diesem Standpunkt aus können wir es nur aufs tiefste beklagen, daß gerade der 'Allgemeine deutsche Realschulmännerverein, Verein für Schulreform' sich nun doch wieder zu einer bösen Halbheit bekannt hat. Unter den Thesen, die er, mit Bezug auf die preußischen Verhältnisse, in Bonn einstimmig gutgeheißen hat, lautet die erste: 'Auch das Theologiestudium ist entsprechend 'den Beschlüssen der Junikonferenz den Realanstalten freizugeben; zum min-'desten ist für dieses Studium von den Realgymnasialabiturienten und den-'jenigen Oberrealschulabiturienten, die mit Erfolg an dem wahlfreien Unter-'richt im Lateinischen teilgenommen haben, kein weiterer Nachweis lateinischer 'Kenntnisse zu verlangen.' — *Μὴ γένοιτο*! Kann der Zögling einer Oberrealschule überhaupt Theologie studieren? Sicher — wenn er an Mathematik und Naturwissenschaften, an Französisch, Englisch, Deutsch den Ernst wissenschaftlicher Arbeit kennen gelernt und daraus die Kraft geistiger Sammlung und Vertiefung gewonnen hat. Demgegenüber bedeutet die 'erfolgreiche Teilnahme' an ein paar fakultativen Lateinstunden gar nichts, ja weniger als nichts. Denn sie könnte der schädlichen Einbildung Vorschub leisten, als besitze man gegen andere, die so etwas nicht mitgemacht haben, einen wesentlichen Vorsprung, als sei den speziellen Anforderungen des Faches damit genügt. Zum Studium der Theologie gehört aber, daß man Quellen und gelehrte Literatur, die lateinisch und griechisch geschrieben sind, wirklich liest, nicht, daß man sich mit beiden Sprachen irgendwie einmal beschäftigt hat.

Wie unvollkommen und irreleitend die Wirkungen sind, die von einschränkenden Zulassungsvorschriften hervorgebracht werden, das haben wir ja an den Bestimmungen über die Staatsprüfung erlebt.[1]) 'Von den Kandidaten, welche die 'Lehrbefähigung im Französischen nachweisen wollen, ist zu fordern, daß sie 'Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik nachweisen nebst der Fähigkeit, 'einfache Schulschriftsteller, wie Cäsar, wenigstens in leichteren Stellen, richtig 'aufzufassen und zu übersetzen.' Wörtlich dasselbe gilt im Englischen. Zum Erwerb einer Lehrbefähigung in der Geschichte wird gefordert, daß die Kan-

[1]) In der preußischen Prüfungsordnung § 17. 18. 19. Auch die neue bayerische Prüfungsordnung vom 4. September 1912 fordert (in § 54) eine entsprechende Ergänzungsprüfung.

didaten 'die für das Verständnis griechisch oder lateinisch geschriebener Ge-'schichtsquellen erforderlichen Kenntnisse in diesen Sprachen nachweisen', was neuerdings (1908) dahin ermäßigt ist, daß bei einer Lehrbefähigung für die zweite Stufe 'ausnahmsweise von der Kenntnis des Griechischen abgesehen werden darf'. Da haben wir ja, im ganzen seit 1901, eben das, was jetzt für die Theologie vorgeschlagen wird. Für den Zustand, der dadurch geschaffen ist, kann ich mich auf das Zeugnis meines verehrten Kollegen an hiesiger Universität, des Professors der Geschichte Aloys Meister berufen, der in seiner Rektoratsrede (von 1911) schmerzliche Klage führt über den nachteiligen Einfluß, den das Prinzip der Gleichberechtigung ausgeübt habe.[1]) Das geringe Maß von Latein, das die früheren Oberrealschüler mitbrächten, reiche nicht aus, 'um die Übungen 'an den lateinischen Urkunden oder an mittelalterlichen Quellenschriftstellern 'erfreulich zu gestalten. Ohne gediegene lateinische Kenntnisse sei eine wissen-'schaftliche Ausbildung in der deutschen Geschichte nun einmal schlechterdings 'unmöglich, ganz ausgeschlossen aber sei für solche Bewerber eine gediegene 'Durchbildung in der alten Geschichte'. Den beiden letzten Gedanken wird jeder zustimmen; und in dem, was vorhergeht, ist klar die Stelle bezeichnet, an der eingesetzt werden kann und muß, um die äußere Freiheit der Wahl mit dem inneren Zwange zu vereinigen, der in der Natur der einzelnen Wissenschaft liegt. In den Veranstaltungen für jedes akademische Studium nehmen Übungen heute einen viel größeren Raum ein als in früheren Generationen, und ihre Bedeutung im Vergleich zu den Lehrvorträgen nimmt immer noch zu. Da kommt es denn darauf an, die Übungen so zu gestalten, daß, wer die Vorbedingungen persönlichen Könnens nicht mitbringt, von selber ausscheidet, weil er sieht, daß er nicht mitmachen kann. Wo und wie er das spezielle Rüstzeug erworben hat, bleibt ihm überlassen; er ist ja 'reif' zum Studium, zu selbständigem Arbeiten. Wem es aber fehlt, auf den wird keine Rücksicht genommen. Das ist nicht nur ein berechtigter Selbstschutz des Professors, sondern ein unerläßlicher Schutz, den er seiner Wissenschaft gewährt. So auch in den neueren Sprachen. Wenn Vorlesungen und Übungen so eingerichtet sind, daß man ohne Latein gar nicht folgen kann, so wird das notwendige Latein schon gelernt werden. Wenn sich jedoch ein Kandidat, der von einer lateinlosen Schule kommt, erst im Augenblick seiner Meldung zum Examen daran erinnert, daß er, um eine Lehrbefähigung im Französischen oder Englischen zu erwerben, die Kenntnis der lateinischen Elementargrammatik 'nachweisen' müsse, — dann ist es freilich zu spät.

Vielleicht wendet jemand ein, das sei ein bedenklicher, nachträglich ersonnener Ausweg, und damit ein Zugeständnis, daß sich doch Schwierigkeiten ergeben hätten, an die man im voraus nicht gedacht habe. Nur allzusehr hat 'man' daran gedacht, und hat mit eben den Mittelchen zu helfen gesucht, deren grundsätzliche Verwerfung der eigentliche Sinn der Schulreform von 1900 sein sollte. Nicht in der Freigabe der Studien lag der Fehler, sondern darin, daß

[1]) Meister, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht auf Universität und Schule (Münster i. W. 1912) S. 24.

die Freigabe gleich wieder beschränkt wurde. Diese Auffassung vertrete ich nicht erst heute; vor 24 Jahren, in jener ersten Abhandlung die das Programm der Gleichberechtigung enthielt, war sie ausgeführt.

'Soll man den Abiturienten der Oberrealschule gestatten, Jura zu studieren? Menschen, die kein Latein können? Darauf ist zu antworten: entweder die juristischen Studien und Examina sind so eingerichtet, daß man sie ohne Latein gar nicht durchmachen kann (es gibt Leute, welche dies bezweifeln) —, dann wird niemand, der kein Latein kann, versuchen Jura zu studieren; er müßte ja gleich im ersten Semester im Kolleg über Institutionen merken, daß er nicht folgen kann [inzwischen ist das anders geworden]; oder die juristischen Studien und die juristische Praxis sind heutzutage so eingerichtet, daß man auch ohne eigene Lektüre des *Corpus iuris* durchkommt (es gibt Leute, welche dies behaupten), — dann wird es schwerlich gelingen, diese Lektüre dadurch lebhafter zu machen, daß man von den Studenten die Bescheinigung verlangt, daß sie vorher neun Jahre lang lateinischen Unterricht genossen haben. Es ist also entweder überflüssig oder nutzlos, bei der Zulassung zum juristischen Staatsexamen das Reifezeugnis gerade eines Gymnasiums zu fordern. Kaum anders steht die Sache für Theologie und Philologie. Hier ist ohne allen Zweifel selbst ein oberflächliches Studium ohne Kenntnis der beiden alten Sprachen gar nicht möglich; eben deshalb aber ist auch nicht zu fürchten, daß jemand es unternehmen sollte. Fände sich aber wirklich hier oder dort unter den Abiturienten der Oberrealschulen ein Jüngling, der Begeisterung und Energie genug besäße, um noch auf der Universität so viel Lateinisch und Griechisch zu lernen, daß er klassische Philologie oder Theologie studieren kann, einen goldenen Ehrenkranz müßten wir ihm stiften *ἀρετῆς ἕνεκα καὶ φιλοκαλίας καὶ σπουδαιότητος*.'

Daß der goldene Ehrenkranz leicht die bleierne Gestalt einer Ergänzungsprüfung annehmen könnte, habe ich im stillen wohl geahnt, doch nicht ausdrücklich davor warnen wollen, um den bösen Geist nicht selber zu rufen; nun ist er doch über das Werk gekommen. Soll es denn in unserem Vaterlande niemals gelingen, diese altfränkische Vorstellung von Staatsfürsorge und obrigkeitlicher Bevormundung loszuwerden, die uns im Blute steckt? Nur volle Selbstverantwortung der Einzelnen kann die Gesamtheit schützen, nur im Besitze der Freiheit lernt sich ihr Gebrauch.

RELIGIONSPSYCHOLOGIE UND RELIGIONSUNTERRICHT

Von Johannes Dreyer

Im dem Aufsatz 'Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip' fordert der Herausgeber dieser Zeitschrift (1912 S. 317) 'den Lehrplan einer Schule nicht aus 'Fächern zusammenzusetzen, sondern als organische Einheit so anzulegen, daß 'überall ein Grundgedanke alles beherrscht und nur solche Teile zuläßt, die, 'indem sie sich ihm innerlich verbinden, zu lebendigen Gliedern werden können. 'Wollte man nur mit diesem Grundsatze Ernst machen!'

Für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler ist das geschehen in einem unlängst erschienenen Unterrichtswerk, zu dem sich vier Schulmänner zusammengetan haben.[1]) Der Herausgeber, Direktor Richert in Posen, schreibt in seiner Einleitung: 'Ist Religion eine wesentliche Funktion 'des Menschengeistes (und nur als solche ist sie im modernen Bildungsunter-'richt, der human im höchsten Sinne ist und auf den wahren Menschen ab-'zielt, zu werten), so ist sie naturgemäß nicht nur das Objekt eines Unter-'richtsfaches, das man eventuell im Bildungsganzen isolieren könnte, sondern 'die religiöse Funktion wird wie die ethische, ästhetische und logische auch in 'anderen Fächern zu pflegen sein. Religion greift also in der modernen Bildung 'über die kirchliche Formulierung und Betätigung weit hinüber, und eine Iso-'lierung des christlichen Religionsunterrichts wäre noch keine Isolierung der 'Religion überhaupt innerhalb des Bildungsganzen. . . . Jedenfalls würden auch 'nach Abtrennung des Religionsunterrichts die Probleme der Religion aus der 'modernen Bildungsschule nicht verschwinden, da die Religion geschichtlich 'und psychologisch eine wesentliche Seite der modernen Bildung ist und eine 'religionslose Kultur eine Chimäre, da Religion der Menschheit wesentlich ist 'wie logisches Denken, ästhetisches Fühlen und ethisches Wollen.'

Zweierlei ist in diesen Sätzen bemerkenswert: einmal das Streben nach Einordnung des Religionsunterrichts in die Gesamtheit des Unterrichts, die Verbindung des religiösen mit den übrigen Bildungselementen, die die Schule an den Schüler heranbringt; zweitens aber die Fassung des Religionsbegriffs nach seiner subjektiven, psychologischen Seite. Diese beiden Punkte geben dem Buche sein eigentümliches Gepräge und begründen den Satz des Verfassers im Vorwort: 'daß dies Buch ein notwendiges Buch sei.'

Mit der Lösung der ersten Aufgabe, daß der Religionsunterricht an seinem Teile dazu beitrage, dem Schüler die Geistesbildung seiner Zeit, das Ver-

[1]) Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht, in Verbindung mit G. Rothstein, F. Niebergall, A. Köster herausgegeben von Hans Richert. Leipzig (Quelle & Meyer) 1911.

ständnis der Gegenwart und ihrer Kulturprobleme zu vermitteln, beschäftigt sich der zweite, spezielle Teil des Buches, in dem der Lehrstoff des Religionsunterrichts behandelt wird: Das Alte Testament von Rothstein, Leben Jesu, Kirchengeschichte, Gegenwartsfragen von Niebergall, Glaubens- und Sittenlehre von Köster. So verschieden im einzelnen die Behandlung dieser Gebiete ist, darin stimmen die drei Bearbeiter überein, daß sie überall den Stoff auswählen und behandeln mit Rücksicht auf seinen Gegenwartswert. Besonders temperamentvoll spricht das Niebergall aus (S. 193 ff.): 'Das Ziel des Religionsunterrichts ist die Gegenwart und die Zukunft, nicht die Vergangenheit. — — Die 'Bedeutung von Gegenwart und Zukunft muß immer wieder betont werden 'gegen die einseitige und vor allem gegen die übliche dumme [so] Pflege der 'Vergangenheit. — — Wir sind als Gegenwärtige die Herren aller Dinge, auch 'der Vergangenheit, und ihr nimmermehr untertan.' Diese Sätze Niebergalls richten sich in diesem Zusammenhange nicht nur gegen den geschichtlichen Religionsunterricht, sondern gegen den Geschichtsunterricht ganz allgemein, wie er angeblich auf den höheren Schulen betrieben wird. Sätze wie der (S. 193): 'Es ist ein blinder, dummer Kultus der Vergangenheit, der zumal auf den Gymnasien herrscht', dienen in dieser kecken Zuspitzung wohl nur dazu, um den Hauptgedanken des Autors — die Vergangenheit Mittel, nicht Zweck des Unterrichts — besonders auffallend zu unterstreichen; denn gleich darauf heißt es (S. 194): 'Der Kampf geht bloß gegen den stumpfen Historizismus, der in den 'Fehler aller gedankenschwachen alten Richtungen verfallen ist, nicht mehr 'Mittel und Zweck unterscheiden zu können. Sonst aber bleiben wir mit beiden 'Füßen fest auf dem Standpunkt stehen, daß die wahre Bildung eine Sache ist, 'die im Studium der Vergangenheit erworben wird. Das verteidigen wir mit 'aller Kraft gegen jeden blöden Gegenwartskultus und jede oberflächliche An-'maßlichkeit, die mit dem kurzen Verstand des modernen Menschen meint die 'Dinge verstehen und aburteilen zu können.' Dieser Gedanke, auf den geschichtlichen Religionsunterricht übertragen, hat zur Folge, daß dieser nun fortwährend in Beziehung zu den Fragen der Gegenwart gestellt wird, daß gezeigt wird, wie alle heutigen religiösen Probleme in der Geschichte der Religion bereits ein oder mehrere Male 'gelöst' sind. Das gibt Veranlassung zu Vergleichen, aus den Vergleichen ergeben sich Maßstäbe, aus den Maßstäben wächst eigenes Urteil und eigenes Erkennen. 'Das aber ist die Bildung, die wir brauchen, die allgemeine Bildung, die religiöse Bildung und auch der Grund zur Fachbildung', so heißt es; 'Bildung' im Sinne von: 'Befähigung zur Herrschaft über die Dinge.'

Nach diesen Grundsätzen ist im speziellen Teil der Stoff des Religionsunterrichts bearbeitet. Es leuchtet ein, daß damit das Schema des Lehrplans für die drei oberen Klassen gesprengt wird. Jeder Versuch, z. B. die Kirchengeschichte so extensiv, wie es die Lehrpläne verlangen, und so intensiv, wie es Niebergall fordert, zu behandeln, muß scheitern, wenigstens in den beiden für Prima zur Verfügung stehenden Jahren.

Noch mehr aber als durch diese Erweiterung des Stoffes wird die her-

kömmliche Methodik des Religionsunterrichts verändert durch die subjektive Fassung des Religionsbegriffs — 'Religion als wesentliche Funktion des Menschengeistes' —, die der Herausgeber (Richert) seiner Untersuchung über die Methode des Religionsunterrichts zugrunde legt. Er zieht zur Gewinnung des rechten Weges die noch junge und vielfach befehdete Wissenschaft der Religionspsychologie heran, die die Erscheinungen des religiösen Lebens beschreibt. Die Forderung, die Schleiermacher allgemein aufgestellt hatte, daß alle Theologie mit der Beschreibung des religiösen Bewußtseins beginnen müsse, wird hier auf den Religionsunterricht angewandt. Die Arbeiten der Amerikaner James[1]) und Starbuck[2]) bilden die Grundlage, auf der Richert seine 'Geographie des Herzens' aufbaut. Aus der Darstellung des religiösen Bewußtseinsinhalts des heranwachsenden und erwachsenen Schülers entnimmt er die Grundsätze für die Methodik des Religionsunterrichts.

Die erste Forderung ist, 'daß wir uns bei religiöser Erziehung den Bedürfnissen und Zuständen jeder Person anpassen', so erklärt Starbuck.[3]) Da erhebt sich nun die Frage: Kann eine einheitliche Methode gewonnen werden aus der Mannigfaltigkeit der religiösen Typen, die uns die Religionspsychologie des erwachsenen Schülers vor Augen stellt? Richert selbst führt uns in seinem II. Kapitel die Haupttypen vor. Sie finden sich gewiß nicht selten in einer einzigen Schulklasse vereint: der Individualist, der Zweifler, der Stürmer und Dränger, der Typus des 'Bekehrten', des 'Einmalgeborenen', der 'der ruhigen Entwicklung'. Steht der Religionslehrer da nicht vor einer unlösbaren Aufgabe, wenn er die Methodik seines Unterrichts von dem psychologischen Befunde seiner Schüler herleiten will? So viele Typen, so viele verschiedene Behandlungsweisen; so viele Herzen, so viele Wege zum Herzen des Schülers! Die Arbeiten Poehlmanns[4]) und Fiebigs[5]) bieten Anschauungsstoff für die Vielgestaltigkeit unserer Primen und Sekunden in religiöser Beziehung, und jeder Religionslehrer wird aus seiner Erfahrung das Material bereichern können. Starbuck nun folgert aus diesem religionspsychologischen Befunde die Beseitigung alles Autoritativen im Religionsunterricht, ohne damit das Dogma oder Bekenntnis an sich abzulehnen. Nur sei die Jugend für die Form, wie die Erwachsenen die religiöse Wahrheit sehen, nicht reif. Richert schließt sich dem zunächst an (S. 79): 'Das Verwüstende . . . liegt darin, daß Glaubenssätze, die 'als Resultate christlicher Gewißheit ihren Sinn haben, da, wo diese Gewißheit 'noch nicht vorhanden ist, bloß auf äußere Autorität hin geglaubt werden

[1]) James, Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit (Deutsch von Wobbermin, Leipzig 1907).

[2]) Starbuck, Religionspsychologie (Deutsch von Vorbrodt und Beta, Leipzig 1909).

[3]) II 439 der deutschen Ausgabe. *The first demand is that in religious education we adapt ourselves to the needs and conditions of each person* (Engl. Ausg. II 409).

[4]) Poehlmann, Vom Kinderglauben zum Männerglauben, Monatsblätter für evang. Religionsunterricht 1908.

[5]) Fiebig, Beiträge zur religiösen Psychologie der Gymnasiasten, Zeitschr. für den evang. Religionsunterricht 1908.

'sollen . . . Da wird der Wert des Glaubens in dem Entschluß gesehen, gegen 'die Lehren nichts sagen zu wollen.'

Die entgegengesetzte Folgerung zieht Förster[1]), mit dem Richert sich eingehend und glücklich auseinandersetzt. Gerade die Unklarheit und der Individualismus der Jugend machen es für Förster zur pädagogischen Notwendigkeit, die Jugend zur Autorität zu erziehen. Aber mit Recht weist Richert darauf hin, daß Förster hier gegen eine Position kämpft, die die Vertreter einer Erziehung zu sittlicher Selbständigkeit nicht einnehmen; und ebenso glücklich ist der Nachweis, daß im Grunde die von Förster erstrebte Beugung unter die Autorität, wenn sie wirklich wertvoll — freiwilliger Gehorsam — ist, doch ihrerseits wieder auf ein autonomes religiöses Werturteil zurückzuführen ist, also auf das, wozu der protestantische Religionsunterricht erziehen will und muß.

Und damit ist nun das Hauptproblem angerührt, und hier liegt der Punkt, wo Richert über Starbuck hinausführt: die Religionspsychologie ist ihm nicht wie Starbuck der einzige Weg zur Gewinnung der rechten Methode; zu der Religionsforschung 'von unten' kommt die 'von oben'.

Richert weist darauf hin, daß, wenn man sich allein von dem religionspsychologischen Befunde in seiner Methode leiten lasse, man dem Arzt gleiche, der je nach der Diagnose seine Medizin verschreibe; es bedarf fester Richtlinien, einer objektiven Basis, die normgebend für die Methodik des Religionsunterrichts ist; und die sucht Richert in einer religionsphilosophischen Orientierung festzulegen. Aus dem 'chaotischen Stimmgewirr von Theorien und Hypothesen', die die Religion als persönliches Erlebnis zum Verständnis bringen, hebt er die wichtigsten Theorien heraus: Schleiermacher, Hegel, Kant, Hermann; Windelband, Simmel, Eucken; nicht in erster Linie, um sich mit ihnen auseinanderzusetzen oder etwa selbst eine eigene Theorie abzuleiten — das würde das Chaos ja nur vergrößern —, sondern um aus jeder die für die Methodik wichtigen 'pädagogischen Folgerungen' zu ziehen und sie als Warnungstafeln vor methodischen Ab- und Irrwegen aufzurichten.

Aus diesen beiden Faktoren: dem 'religionspsychologischen Befunde' und der 'religionsphilosophischen Orientierung' ergibt sich für Richert die Methode des Religionsunterrichts. Zum Vergleich zieht er die Erziehung zur Kunst heran: sie muß 'zwar die Psychologie des ästhetischen Genießens zur Grund-'lage nehmen, aber doch nach den Kunstwerken, den Resultaten des künstleri-'schen Schaffens, als den Zielpunkten der Erziehung, sich orientieren. Erst die 'Kenntnis beider Faktoren, der psychischen Vorbedingungen und der objektiven 'Religion als des Ziels normaler Entwicklungen, ermöglicht den Religionsunterricht' (S. 11).

Hier scheint mir nun ein Einwand nahezuliegen: diese beiden Faktoren können nicht mit Recht als 'subjektiv' und 'objektiv' einander gegenübergestellt werden. Denn in der religionsphilosophischen Orientierung finden sich doch nur die Theorien solcher Forscher, die die Religion eben als psychisches

[1]) Förster, Autorität und Freiheit (Kempten 1910).

Phänomen der Menschheit, also 'von unten her', betrachten. Mag nun Windelbands 'Definition' — Religion als Normalbewußtsein des Wahren, Guten, Schönen, erlebt als transzendente Wirklichkeit —, oder Simmels Theorie von der Religion als einer Kategorie des inneren Lebens, oder Euckens Gedanke — Religion als Eröffnung eines absoluten Geisteslebens in unserer Welt — der Wahrheit am nächsten kommen; mag man als die Provinz der Religion mit Schleiermacher das Gefühl, mit Hegel das Denken, mit Kant den Willen bezeichnen, — immer steht die Religion als 'Funktion des menschlichen Geisteslebens' vor uns. Volles Recht zu jener Gegenüberstellung von subjektiver und objektiver Religion hatten im Grunde nur die Alten, die für das zweite den transzendentalen Offenbarungsbegriff festhalten, etwa das, was Luther unter 'Wort Gottes' versteht. Sonach scheint mir der Wert des ersten Kapitels (religionsphilosophische Orientierung) nicht darin zu liegen, daß es eine objektive Basis bietet, wie man nach dem Vergleich aus der Ästhetik erwartet, sondern darin, daß alle die angeführten Theorien zu einer Fundgrube methodischer Fingerzeige werden. Und das ist wertvoll genug, ganz abgesehen von der — bei aller Knappheit — doch klaren Darstellung der verschiedenen Anschauungen.

Nach alle dem ist es natürlich, daß in dem Kapitel über die Methodik des Religionsunterrichts nun aller Nachdruck gelegt wird auf die subjektive Seite. Die Hauptfrage ist hier die: Wie erziehen wir zu religiösen Werturteilen? Damit ist schon viel gewonnen; denn abgelehnt wird dadurch die Forderung eines bloß 'historischen' Religionsunterrichts, die den Wert in der Übermittlung von Kenntnissen über Religion sieht. Weiter aber stellt diese Formulierung der Aufgabe den Religionsunterricht wieder in engste Beziehung zur Gesamtaufgabe der höheren Schulen: der Erziehung zu Werturteilen überhaupt, oder wenigstens zur Befähigung dazu. Wie jede Erziehung zur Wertung so hat besonders die zu religiöser Wertung ihre Schranke an der Persönlichkeit des zu Erziehenden. 'Nicht jede höchste Wertung ist jedem möglich.' Da nun jede Wertung zustande kommt durch Einfühlung — 'die mit der Erfassung eines Gedachten miterlebende Erfassung meiner eigenen Weise, meiner Betätigung' (Lipps) —, so erhebt sich die Frage nach der Einfühlungsmöglichkeit der Religion. Diese Frage aber wird man nur dann bejahen können, wenn man bereit ist, den zu Erziehenden in die Gesetze seines inneren Lebens selbst einzuführen, ihm den Blick nach innen zu wenden, ihm sein eigenes inneres Leben bekannt und wertvoll zu machen. 'Der Religionsunterricht reifer Schüler muß 'den selbständigen Wert der Persönlichkeit, die Goethesche Ehrfurcht vor sich 'selbst und die daraus folgende Selbstverantwortlichkeit zum Gegenstand direkter 'Belehrung machen, den unendlichen Wert jeder Menschenseele dem Schüler 'nicht nur im allgemeinen bewußt machen, sondern ihm den Wert seines 'inneren Lebens als höchsten Wert zeigen' (S. 89). Stellt sich der Religionsunterricht die Aufgabe der Erziehung zu autonomer persönlicher Wertung, so muß er auf 'Tätigkeitserlebnisse' hinarbeiten, indem er die Psyche des reifen Schülers zum Mitschwingen und Nacherleben bringt. Das aber ist möglich dadurch, daß von außen nach innen gegangen wird, daß dem Schüler die Zu-

sammenhänge des Naturgefühls, der moralischen, ästhetischen, intellektuellen und sozialen Funktionen mit der Religion gezeigt werden. Das alles nicht etwa in abstracto, sondern z. B. der Zusammenhang des Naturgefühls mit der Religion an Schleiermacher und Goethe; das soziale Problem — der Konflikt zwischen dem Ganzen und dem Teil, der selbst ein Ganzes sein will — ist ein wertvolles Analogon zu dem religiösen Problem: Theonomie und Autonomie. Die sozialen Gefühle Pietät, Vaterlandsliebe bieten wertvolles Anschauungsmaterial für das religiöse Gefühl, insofern ihnen ein Glaube von Mensch zum Menschen zugrunde liegt: 'Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis.' Sozialer Unterricht ist also zugleich propädeutischer Religionsunterricht: zeigt man die Idee der Kirche als sozial verbindende Macht, so zeigt man den Wert und die Kraft der Religion selbst, denn 'vorläufig ist keine andere soziale Form ideeller Kultur bereit, die Aufgaben zu übernehmen, die die Kirche bisher behandelt hat' (Höffding).

Ähnlich wie bei den eben angeführten Beispielen ist der Zusammenhang der moralischen, ästhetischen und intellektuellen Funktionen mit den religiösen Gefühlen aufzuzeigen. Ist das geschehen, so wird man nicht mehr einseitig die Frage stellen, ob denn nun Religion lehrbar sei, sondern wird Lehr- und Erziehungsaufgabe als eine Einheit fassen und bei jedem religiösen Stoff auf Einfühlung, auf persönliches Erlebnis hinarbeiten.

In der Auseinandersetzung mit Natorp sagt Richert mit Recht (S. 122): 'Ich verstehe nicht, was einem alt- oder neutestamentlichen Werk gegenüber 'eine Beschränkung auf Übermittlung von Kenntnissen heißen soll, ebensowenig 'wie ich eine gleiche Forderung gegenüber Goethe, Shakespeare oder Äschylus 'verstehen würde. Die wissenschaftlich-philologische und historisch-kritische 'Arbeit an einem religiösen Stoff ist doch nichts anderes als methodisches 'Lesen und geschultes Hören auf das, was der Verfasser wirklich sagen wollte. 'Es dient also durchaus einer Steigerung der Wirkungsmöglichkeit des Stoffes.' Unter diesem Gesichtspunkt also wird der Erzieher seinen Stoff auswählen und darbieten; freilich ist das Resultat solcher Erziehungsarbeit nicht sicher feststellbar, da sie mehr als andere Erziehungsarbeit ihre Schranken an der Persönlichkeit des Schülers hat. Darum bescheidet sich der Religionsunterricht damit, Einfühlungsmöglichkeiten für die Religion zu schaffen, d. h. Samen zu streuen auf mancherlei Acker.

Somit ist die Aufgabe des Religionsunterrichts erwachsener Schüler in folgenden Punkten zusammenzufassen: 'Er hat (S. 143): 1. die wissenschaft-'liche Aufgabe: dem Schüler die Kenntnisse in der Religion zu übermitteln, 'die ihn befähigen, die Kultur unserer Zeit geschichtlich zu verstehen; die 'Kenntnisse in der Geschichte, der Lehre und den Gegenwartsfragen seiner 'Kirche zu übermitteln, die ihn befähigen, seine Stellung zur Kirche nach 'klarer Einsicht in ihr Wesen zu normieren; dem Schüler die Kenntnisse in 'der Religionspsychologie zu übermitteln, die ihn befähigen, religiöses Per-'sonenleben in seinen verschiedenen Formen und seiner spezifischen Eigenheit 'zu verstehen;

'2. die erzieherische Aufgabe: dem Schüler die Werte gegenüber der 'bloßen Daseinskultur und gegenüber der wissenschaftlichen Erkenntnis zum 'Bewußtsein zu bringen und die bei der unter eigener Verantwortlichkeit zu 'treffenden Selbstentscheidung zu beachtenden Normen und Ideale klarzu-'machen; die Möglichkeit solcher Entscheidung durch erkenntnistheoretische 'Grenzregulierungen nachzuweisen und ihre Bedeutung an großen Persönlich-'keiten darzustellen;

'3. die religiöse Aufgabe: den Wert der Religion für die Welt des sitt-'lich-idealen Wertgebietes pragmatisch zu begründen; Einfühlungsmöglichkeiten 'in das Leben und die Werke großer religiöser Persönlichkeiten zu schaffen; 'den Wahrheitsgehalt der Religion apologetisch und positiv darzulegen.'

Eine große Aufgabe! — für die Richert selbst eine Verteilung des Stoffes auf einen vierjährigen Kursus (U II—O I) vorschlägt; eine Aufgabe, bei der manchem gewiß beklommen zumute wird angesichts dessen, was er vielleicht tatsächlich erreicht hat und erreicht. Dennoch aber wird man den Verfassern für ihre Gabe dankbar sein. Der Wert des Buches liegt darin, daß es den Religionsunterricht aufs engste verknüpft mit der Gesamterziehungsarbeit der höheren Schule, und daß es uns Religionslehrer nachdrücklich auf die Notwendigkeit religionspsychologischen Studiums hinweist.

LA CRISE DES ÉTUDES CLASSIQUES EN FRANCE

par Jules Marouzeau

'Quantum rerum ac sapientiae parari potuit eo labore, qui necessario nobis ad intellegentiam usumque linguarum capiendus fuit! Haec una ratio tantum apud nonnullos potuit, ut publice persuadere conati sint, inutile esse totum illud studium, quod in Graecis ac Latinis poneretur.' (Muret, Oratio XVIII, Rame 1583).

La vieille querelle des Anciens et des Modernes agite en ce moment tous les pays de civilisation occidentale; on comprend qu'elle soit particulièrement vive dans un pays de culture latine comme la France: une fois de plus il y a chez nous une crise des études classiques.

Le débat a eu son retentissement dans les pays voisins de langue française[1]), puis en Angleterre[2]), en Amérique[3]) etc.; aujourd'hui l'éminent Directeur de cette Revue me demande de mettre au courant les lecteurs allemands; je le ferai en rapportant les faits et les idées sans y joindre aucune appréciation personnelle.[4])

Divers aspects du problème

La question serait peut-être assez simple s'il n'y avait en présence que partisans et adversaires de la culture classique, mais c'est presque sous le même drapeau que parfois les adversaires s'affrontent: comment une Ligue pour la culture française trouve-t-elle le moyen d'avoir pour ennemie une Ligue des amis du français et de la culture moderne? Encore verrait-on clair peut-être dans la dispute si elle était entre pédagogues, mais depuis deux ans surtout il n'est presque personne qui n'ait prétendu y dire son mot. Au Ministère les chefs de service discutent les programmes et dans les deux Chambres

[1]) Articles et chroniques de M. Hombert dans la Revue des Humanités de Belgique, de M. Mercier dans l'Annuaire de l'Instruction publique de la Suisse romande, de M. A. Feugère dans la Revue de Fribourg.

[2]) Cf. dans les Special Reports on educational subjects, publ. for the Board of Education, vol. 24: Cl. Brereton, A comparison between French and English secondary schools; et P. J. Hartog, The aim of the new curricula of French secondary schools for boys.

[3]) Cf. le livre de M. Fr. E. Farrington, professeur à l'Université de Texas: French secondary Schools; an account of the origin, development and present organisation of secondary education in France. New York 1910.

[4]) Je donnerai toutes les références de nature à guider les lecteurs qui seraient désireux de s'informer plus amplement sur tel ou tel point particulier; ce sera en même temps un moyen de rendre à mes collaborateurs involontaires ce qui leur appartient. Je représenterai par les abréviations suivantes les titres des périodiques les plus fréquemment cités: RIE. = Revue internationale de l'Enseignement (2 volumes par an, semestre 1 et 2); RP. = Revue Pédagogique, vol. 1 et 2; RU. = Revue Universitaire (1 et 2); ES. = L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire.

ministres et représentants défendent ou attaquent les réformes; les Conseils Académiques et le Conseil supérieur de l'Instruction publique rédigent des vœux, les Instituts et Revues pédagogiques organisent des conférences, entreprennent des enquêtes; les membres des cinq Académies, les professeurs des Facultés fondent des ligues, signent des manifestes[1]), les revues littéraires organisent des pétitions[2]); périodiques et journaux quotidiens ouvrent leurs colonnes aux personnes compétentes[3]), aux hommes de lettres[4]), aux personnes les plus étrangères à l'enseignement[5]); on consulte ceux qui savent le latin et ceux qui l'ignorent[6]), on écoute les appels de l'étranger[7]), on invoque la parole des morts[8]); on saisit de la question les élèves eux-mêmes dans les discours de distribution de prix[9]); à leur tour ils font parvenir leurs avis au Ministre[10]); le personnel des grandes écoles, les ingénieurs, les industriels exposent leurs desiderata[11]), les parents d'élèves s'inquiètent et réclament.[12]) Le Ministre, assailli de toutes parts, répond par un éloquent manifeste.[13]) Le débat prend dans l'une et l'autre Chambre, à propos de la discussion du budget, une ampleur extraordinaire[14]), et le problème reste entier.

[1]) Manifeste du 18 mai 1911 signé par de nombreux membres des cinq Académies sur l'initiative de M. J. Richepin (texte dans la RU. 1911, 2, p. 62). Manifeste du Comité des amis du français et de la culture moderne, avec les signatures de MM. A. Croiset, Brunot, Seignobos etc. (texte dans ES. 1911, p. 257).

[2]) Pétition de la Revue Les Marges, signée par un grand nombre d'hommes de lettres, parmi lesquels MM. Anatole France, Henri Poincaré, E. Faguet. etc. (texte dans la RU. 1911, 2, p. 172).

[3]) MM. Aulard dans le Siècle (6 octobre 1910), A. Croiset dans l'Action (21 juillet 1911), Brunot dans la Phalange (20 août 1911), Lanson dans la Phalange (20 juillet 1911), dans le Matin (5 septembre 1911) etc.

[4]) M. Marcel Prévost, dans le Figaro, 11 décembre 1910.

[5]) M. P. L. Claudel, avocat, dans la Grande Revue 1911, vol. 70, p. 125 et ss.

[6]) M. P. Dessaint, inspecteur de l'enseignement primaire, dans la Grande Revue, 1911, vol. 70, p. 161.

[7]) Cf. La valeur pratique des humanités, Opinions américaines. (ES. 1910 p. 91 et ss): Ordre du jour adopté par le congrès de la langue française réuni à Québec (ES. 1912 p. 242).

[8]) Lettre de J. Mongin, dans la Grande Revue 1911, vol. 70, p. 141 et ss.

[9]) Discours de M. J. Perrin, professeur à la Faculté des Sciences de Paris, au lycée Buffon, RP. 1911, 2, p. 113).

[10]) Lettre adressée au Ministre par 52 étudiants de licence, 112 étudiants en droit, 59 élèves de lycées (texte dans la RU. 1911, 2, p. 347).

[11]) Démarche faite auprès du Ministre de la Guerre par le Conseil d'administration de la Société des amis de l'École Polytechnique (ES. 1910, p. 332). Lettre de M. Guillain, président du Comité des Forges, au Ministre de l'Instruction publique (texte et réponse du ministre dans la RU. 1911, 1, p. 62 et ss.); cf. la polémique qui s'en est suivie: Lanson dans la Revue Bleue du 24 déc., Colson (ibid.) et H. Bernès (ES. 1911, p. 17).

[12]) G. Girot, Mon fils fera-t-il du latin? (RP. 1911, 2, p. 321 et ss.). — Lettre de M. Waddington au Temps, 15 fév. 1911. — M. Delpeuch, président de l'Association des parents du Lycée Carnot dans Famille et Lycée, avril 1911.

[13]) Texte dans la RU. 1911, 2, p. 172.

[14]) Cf. les discussions approfondies de MM. Viviani et Couyba, rapporteurs du budget de l'Instruction publique à la Chambre et au Sénat, avec les interventions de MM. Lintilhac, Ch. Dupuy, de Lamarzelle, Ribot, et des ministres MM. M. Faure, Steeg, Guist'hau.

Il va sans dire que dans tout cela les généralités tiennent beaucoup de place[1]), et aussi les préoccupations politiques[2]), les préjugés, les conventions, les raisons d'à-côté. Pour certains le latin représente une tradition vénérable, la fidélité au passé, une force conservatrice; pour les autres c'est au contraire le souvenir de la tradition républicaine qui rattache la société moderne, par l'intermédiaire de la Révolution française, aux républiques antiques; c'est comme un symbole d'indépendance et un gage de libéralisme; pour d'autres enfin c'est la marque d'une éducation aristocratique, la vanité d'une élite, un luxe qui ne convient plus aux besoins d'une société démocratique. Et entre toutes ces confusions il y a place pour telle subtilité qu'on voudra. Il y a même place pour les hésitations et les revirements, et il n'est pas sans exemple qu'un homme éminent ait passé d'un camp à l'autre parce qu'une nouvelle situation politique, un mouvement d'opinion, les hasards d'un groupement, le rendaient plus sensible à un nouvel ordre d'arguments.[3])

Les humanités et l'utilitarisme

Ce qui est essentiellement en question, c'est la valeur d'une étude désintéressée dans un temps et dans une société où la science revendique impérieusement ses droits et où l'utilitarisme se répand. L'enseignement classique, disent les uns, fait perdre aux enfants un temps précieux. — Il leur épargne, disent les autres, les dangers d'une spécialisation hâtive, et les occupe à une gymnastique de l'esprit dans un temps où ils ne sont pas mûrs pour approfondir l'étude des sciences exactes. — «Il entretient», réplique-t-on, «dans l'élite de la nation des habitudes de paresse et de loisir qui ne sont pas conciliables avec les nécessités sociales actuelles». — Au contraire, «les exercices classiques sont une constante culture de fond, un éveil de la réflexion, et par là une sûre préparation à la vie pratique».[4]) En tout cas ils sont un contre-poids utile à la tendance qui entraîne le monde moderne vers un utilitarisme trop absolu. Il suffit que la question soit ainsi posée pour qu'elle provoque des réponses à l'infini sans conduire à aucune solution. Mais on se demande, à un point de vue plus particulier, si l'étude des langues anciennes n'est pas le fondement de toute culture générale, ou au moins de la meilleure culture générale.

Les humanités et la culture générale

La culture moderne, disent les uns, ne s'explique pas indépendamment de la culture antique; les Grecs et les Romains ont réalisé une forme de civilisation qu'on ne peut ignorer sans risquer de méconnaître l'idée même de civili-

[1]) Cf. Yves Scantrel, Latin et Sorbonne, Grande Revue, 67, 1911, p. 609.

[2]) Cf. un titre comme: L'enseignement secondaire et la démocratie, par F. Vial. Paris 1910.

[3]) Cf. une critique générale du débat avec mise au point de M. P. Crouzet (RU. 1911, 2, p. 306 et ss. Cf. aussi L'opinion d'un cosmopolite, par S. Voirel, Grande Revue 1911, vol. 70, p. 150.

[4]) La question du grec et du latin dans l'enseignement secondaire (ES. 1905, p. 232, à propos d'un discours de M. Labouesse à la Société des Amis de l'Université de Dijon).

sation; leur littérature a produit des chefs-d'œuvre qui nous aident à comprendre le sens de la beauté et la valeur de la raison; or, cet art, cette civilisation ne sont réellement accessibles qu'à travers la langue qui les a exprimés; enfin cette langue, par le fait même qu'elle est éloignée de la nôtre et nous oblige à transposer notre pensée, fournit à l'esprit l'occasion de la plus utile gymnastique intellectuelle. — Mais, répond-on, par une application judicieuse des méthodes historiques, par un emploi avisé de traductions et de commentaires, on arrive fort bien à pénétrer les élèves de l'esprit de l'antiquité sans leur imposer l'étude de la langue; quant à la valeur pédagogique de la traduction, elle n'est peut-être pas moindre si on applique les élèves à transposer rationnellement en français moderne soit d'autres langues modernes soit même du français d'une autre époque. Enfin, argument suprême, si l'on considère la triste réalité, où sont les élèves qui acquièrent pendant leurs années d'études une connaissance suffisamment intelligente des langues anciennes pour en tirer le profit qu'on espère? Ceux qui apportent au débat l'autorité de leur expérience personnelle ne sont-ils pas bien souvent l'élite pour laquelle seule les études classiques ont chance d'être fécondes?[1])

Les humanités et la crise du français

Autre aspect du problème: dans le moment même, semble-t-il, où on met en question le sort des études classiques, le niveau de l'étude du français se trouve être plus bas que jamais. Y a-t-il là rapport de cause à effet? C'est ce que n'ont pas manqué d'affirmer les «classiques», et c'est au nom du français qu'ils défendent le latin.

Les signataires du manifeste de 1911 sont «convaincus qu'il existe une étroite relation entre l'étude des langues anciennes et la persistance du génie français», que par suite les réformes récentes «qui ont à peu près aboli l'étude du latin dans les lycées, ont en même temps affaibli déplorablement l'étude du français». Des pédagogues éminents et sans parti pris démontrent qu'il est impossible de comprendre Racine, Bossuet, à plus forte raison les écrivains de la Renaissance, sans posséder le latin[2]), que la version latine, par la comparaison qu'elle provoque entre les deux langues, et le thème latin, en obligeant à analyser et à interpréter la phrase française, peuvent être de véritables exercices de français.[3]) Mais, répliquent d'autres hommes compétents, il est d'autres moyens que la traduction d'enseigner une langue, et certains, prêchant d'exemple, inaugurent dans leurs classes ou dans des manuels destinés à l'enseignement primaire des méthodes toutes nouvelles. N'est-il pas excessif, quand il s'agit d'une langue qui «depuis douze siècles au moins marche sans béquilles»,

[1]) La discussion la plus approfondie peut-être (et la plus académique) sur ce sujet est celle dont les Libres Entretiens (8e série, nos 3 et 4, 7 et 8, 1912) ont donné le compte rendu, entre MM. A. et M. Croiset, L. Havet, G. Lanson, E. Cahen etc. — Cf. en dernier lieu une tentative de conciliation de M. Cestre: Le latin et les humanités modernes, Revue du Mois, 1912, p. 181.

[2]) P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 404 et ss. [3]) E. Massé, RU. 1909, 1, p. 439.

de penser que ses chefs d'œuvre «ne livrent leurs richesses qu'à ceux qui ont la chef de latin»?[1]) Quelques-uns vont même jusqu'à prétendre que l'apprentissage du latin, si utile qu'il soit par ailleurs, peut nuire autant que servir à l'étude du français.[2])

Ce sont là des arguments; il est difficile de produire des faits. Y a-t-il une influence immédiate de l'étude du latin sur la connaissance du français? — On a relevé pour la composition française dans certains lycées une moyenne plus élevée chez les élèves de la section latin-sciences que chez ceux de la section latin-grec (Toulouse), dans d'autres, la même moyenne en sciences-langues qu'en latin-sciences (Lille). Il semble que la différence, là où il y en a une, tienne plus à la nature du recrutement des classes qu'à la formation des élèves.[3])

Y aurait-il influence à longue échéance? Bien qu'il soit difficile d'établir des comparaisons, la nature des exercices de classe ayant changé depuis 10 ans, il semble pourtant ressortir d'une enquête faite dans les lycées et collèges de l'Académie de Paris que la baisse n'est vraiment sensible que pour les élèves de second rang, et qu'il en faut chercher surtout la cause dans le peu de temps accordé dans les classes inférieures aux études grammaticales.[4]) Une autre enquête a montré que pour les cinq dernières promotions de l'École Polytechnique la valeur de la composition française a été identiquement la même pour les élèves pourvus du baccalauréat avec ou sans latin.[5]) Le mal, s'il existe, semble donc antérieur aux réformes incriminées, et il doit avoir des causes plus générales et plus profondes.[6]) On y cherche remède soit en renouvelant les méthodes d'enseignement[7]), soit en consacrant au français un plus grand nombre d'heures[8]), et on s'accorde généralement, depuis l'enseignement primaire[9]) jusqu'à l'enseignement supérieur[10]), pour chercher les moyens de «perfectionner l'enseignement du français pour ceux qui font du latin comme pour ceux qui n'en font pas». S'il y a une crise du français, il est certain qu'elle dépasse les limites de la question du latin.

[1]) G. Lanson, dans le Matin, 5 septembre 1911.

[2]) P. L. Claudel, Grande Revue 1911, vol. 70, p. 127 ss.

[3]) D. Mornet, Culture française et culture latine, RP. 1911, 2, p. 311.

[4]) Rapport de 1911 au Sénat sur le budget de l'Instruction publique.

[5]) Documents communiqués à la Chambre par le Ministre de l'Instruction publique à propos de la discussion du budget.

[6]) On trouvera maintes observations intéressantes dans les réponses à une enquête organisée par la revue ES. 1908, p. 308 et ss., ainsi que dans la série de discussions instituées au Musée Pédagogique en 1909 (comptes rendus dans ES. 1909).

[7]) Cf. des ouvrages tels que les grammaires élémentaires de MM. Brunot et Bouy, et l'étude de M. A. Benoist sur les livres relatifs à l'enseignement du français (Revue des Pyrénées 3e trim. 1912); cf. aussi des efforts pédagogiques comme ceux qu'atteste le livre de M. Bézard, La classe de français.

[8]) Cf. la proposition déposée sur le bureau du Conseil supérieur de l'Instruction publique en 1908 (ES. p. 376) et les instructions ministérielles adressées aux recteurs en 1909 (ES. 1909, p. 184).

[9]) L. Dessaint, inspecteur de l'enseignement primaire, dans la Grande Revue, 1911, vol. 70, p. 161.

[10]) A. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres de Paris, dans l'Action, 21 juillet 1911.

La crise des études gréco-latines, qui n'a guère cessé de sévir depuis bien des générations, est devenue plus aigue depuis les récentes réformes de l'enseignement secondaire (1902) et de l'enseignement supérieur (1907).

Les études classiques dans l'enseignement secondaire

C'est à propos du lycée qu'a éclaté le conflit entre le vieil enseignement gréco-latin et l'enseignement moderne. Après avoir essayé d'un enseignement sans latin dit spécial, qui fut le refuge des élèves médiocres, puis d'un enseignement dit moderne qui resta vis-à-vis de son vénérable concurrent dans un certain discrédit, on en est venu en 1902, par une refonte générale des programmes[1]), à créer une variété plus grande d'enseignements. Jusqu'à la classe de 3e (premier cycle) les élèves peuvent choisir entre une division à latin et une division sans latin. Après la 3ième (second cycle) un nouveau choix s'offre à eux: ils peuvent opter entre quatre sections, avec quatre enseignements différents: A. latin-grec; B. latin-langues vivantes; C. latin-sciences; D. sciences-langues vivantes. Puis, comme couronnement de ces études, au lieu de deux baccalauréats qui conféraient des droits inégaux, il n'y en a plus qu'un, de valeur unique quelle que soit la mention portée sur le diplôme.[2]) Que gagne dans tout cela le latin? — D'être enseigné non plus dans une division sur deux, mais dans trois sections sur quatre. — Qu'y perd-il? — D'être dépouillé des privilèges que lui conférait l'ancienne forme d'examen. — Voilà de quoi fournir des arguments aux partisans et aux adversaires de la réforme: on apprend le latin et le grec par choix, disent les uns; donc on les apprend mieux; — on ne trouve plus d'avantage réel à les apprendre, disent les autres, donc on les apprend moins.[3])

Le latin au lycée

Apprend-on moins le latin? Comme la réforme avait été en partie le résultat d'une campagne menée par les partisans de la culture moderne, il fallait s'attendre à ce qu'on profitât d'abord largement des avantages accordés aux études sans latin, et la section D bénéficia au début d'une espèce de vogue; en 1901 la classe de seconde sans latin comptait[4]) dans l'ensemble des lycées et collèges environ 4450 élèves; en 1902 elle en reçoit 5150, tandis que la se-

[1]) Réforme qu'arrêta dans ses grandes lignes une commission de députés, à la suite d'une vaste enquête où s'étaient heurtées les opinions les plus divergentes, universitaires et autres.

[2]) Un arrêté de 1910 avait même supprimé les avantages de points accordés aux bacheliers classiques pour le concours d'entrée à l'École Polytechnique. Cet arrêté vient d'être rapporté (20 juillet 1912).

[3]) Sur la situation faite à l'enseignement secondaire par la réforme de 1902, cf. (côté officiel) l'ample débat institué au Senat du 1er au 4 juillet 1911, et (côté pédagogique) l'enquête menée par la Société d'études des questions d'enseignement secondaire (ES. 1908; conclusion p. 379). Cf. encore: Ch. Chabot, Le péril de l'enseignement secondaire, RP. 1910, 2, p. 301 et ss.

[4]) Chiffres du rapport présenté à la Chambre en 1910 par M. M. Faure, ministre de l'Instruction publique (cf. les interprétations de M. H. Bernès dans l'ES. 1910, p. 173 et ss.).

conde avec latin passait seulement de 3900 à 4100 (en chiffres ronds). Mais l'engouement fut de courte durée: en 1909 l'ensemble des sections à latin a gardé approximativement son total de 4100 élèves, tandis que la section sans latin a reculé de 5150 à 3950; depuis 1901 la proportion s'est exactement renversée: pour l'ensemble des classes les élèves des sections à latin étaient aux autres dans la proportion de 42 à 58 pour cent en 1902; la proportion est de 58 à 42 pour cent en 1911. Enfin la rentrée d'octobre 1911 et surtout celle d'octobre 1912 accusent un gain notable et croissant des classes à latin. Il est vrai de dire que toutes les sections à latin n'ont pas uniformément gagné; d'année en année la section latin-grec se réduit, et son pourcentage passe de 12,54 en 1902 à 7,67 en 1909 (classe de seconde), tandis que la vogue est à la section latin-langues, qui passe de 8,42 à 18,83.[1]) De 1907 à 1912 le chiffre des candidats au baccalauréat est successivement (pour Paris) de 1099, 1021, 924, 869, 775, 747 en A, et de 1188, 1392, 1487, 1514, 1487, 1551 en B.[2])

Si les élèves n'ont pas déserté le latin, en apprennent-ils autant qu'autrefois? L'élève qui avant la réforme sortait de rhétorique avait eu environ 1400 heures de classes de latin; celui qui, entré en 6e en 1902, est sorti de 1ère en 1908 en a eu, s'il appartient aux sections A et B, 1260[3]), un peu moins s'il appartient à la section C. Avant 1902, on faisait en rhétorique 4 heures de latin par semaine; depuis 1902 on en fait 3 heures en 1ère C, mais 5 heures en 1ère A et en 1ère B.

Ce n'est pas encore assez, dit-on. Beaucoup d'élèves qui ont appartenu à la division sans latin dans le premier cycle seraient prêts à se raviser si à l'entrée du second cycle il leur était possible de choisir une des sections à latin; on voudrait leur permettre ce choix en instituant des cours facultatifs de latin soit en 4e et en 3e B[4]) soit même dans les trois premières années de la division B.[5])

Mais tout compte fait, on ne peut pas dire que, numériquement parlant, le latin ait beaucoup perdu; on apprend peut-être autant le latin qu'autrefois; l'apprend-on aussi bien?

Certains rapports sont encourageants: en 1908, M. Cahen au Conseil académique de Paris note que «partout on trouve des classes de latin bien entraînées, donnant des résultats parfois étonnants»[6]), et en 1911 le Ministre de l'Instruction publique, après avoir examiné le résultat des réformes de 1902, va jusqu'à déclarer au Sénat qu'elles ont sauvé le latin. Des enquêtes privées sont moins optimistes: celle qu'institue M. P. Crouzet en 1907, après 5 ans d'expérience du nouveau régime, conduit tout au plus à constater que «si le latin ne paraît pas beaucoup en progrès, il ne semble à personne avoir beaucoup perdu».[7])

[1]) Chiffres donnés au Sénat par le ministre de l'Instruction publique en 1911.

[2]) Chiffres donnés par le Doyen de la Faculté des Lettres aux séances annuelles d'ouverture des Conférences.

[3]) Chiffres donnés par M. Lévy-Wogue dans une conférence à l'École des Hautes Études Sociales: Le latin dans les études secondaires (cf. RIE. 1911, 1, p. 227 et ss.).

[4]) C. Gros, Pour les élèves de la division B, ES. 1912, p. 94.

[5]) H. Bernès, ES. 1912, p. 144.

[6]) ES. 1908, p. 259. [7]) RU. 1907, p. 1 et ss., 93 et ss., et en particulier p. 22.

Enfin l'enquête menée en 1908 par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire[1]) recueille bien des plaintes motivées. Que dire de l'expérience d'un professeur qui dans le collège où il enseigne trouve «que les sections à latin sont peuplées des élèves les moins bien doués», de sorte «qu'au lieu d'une élite c'est à une collection de *minus habentes* que le latin sert de pâture».[2]) Si les élèves sont allés au latin, dit-on, ce n'est pas par choix et par intérêt pour les études classiques, c'est que d'abord l'enseignement sans latin n'abrège plus d'une année comme autrefois le cours des études; c'est aussi que les sciences, qui tiennent beaucoup de place dans la section sans latin, y jouent un peu le rôle d'épouvantail; pour preuve il suffit de constater le gain croissant de la section latin-sciences: de 1902 à 1909, dans l'ensemble des lycées et collèges, pour la classe de 2e, le pourcentage de la section B passe de 8,42 à 18,83, tandis que celui de la section C reste à peu près stationnaire[3]); pour Paris, de 1907 à 1911, le chiffre des candidats au baccalauréat monte pour la section B de 1188 à 1487, tandis qu'il descend pour la section C de 1375 à 1232[4]), et c'est la section B qui fournit la moyenne la plus faible (et une moyenne décroissante) de reçus.

Les plaintes les plus vives se font entendre à propos de l'enseignement du second cycle. C'est, d'après le rapport de M. Cahen cité plus haut, «en 5e et en 4e que la situation est très satisfaisante». On a fait faire les mêmes exercices à des élèves de 4e et à des élèves de seconde: les premiers y ont mieux réussi. Quand les élèves arrivent au second cycle, ils n'ont, dit-on de toutes parts, aucune culture classique. D'abord, ils savent à peine ce que c'est que l'antiquité. L'histoire ancienne, qui avant 1902 était enseignée en 3 ans (6e, 5e, 4e), depuis la réforme s'apprend hâtivement en 1 an (6e), pour reparaître il est vrai dans le 2e cycle, mais seulement en A et B. D'où la plainte unanime des professeurs de lettres, que leurs élèves ignorent les faits et les noms les plus connus de la légende et de l'histoire, ce qui diminue pour eux l'intérêt des textes et en augmente la difficulté.

Mais ce qu'en accuse encore plus, c'est l'insuffisance des études grammaticales. Les programmes comportent pour les classes du second cycle, dites littéraires, une révision de la grammaire à l'occasion des exercices de classe; cette révision est-elle insuffisante? Est-elle difficile à réaliser sous cette forme?[5]) Faut-il accuser de cette faillite (?) de la grammaire[6]) l'abandon progressif du thème?[7]) Car après les vers latins, après le discours latin, le thème à son tour semble bien s'en aller. Le jour où les élèves s'aperçoivent que l'examen du baccalauréat n'en comporte pas, ils ne le considèrent plus que comme un reste

---

[1]) ES. 1908, passim. [2]) Cité par M. P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 395.

[3]) D'après le rapport du Ministre au Sénat (1910).

[4]) D'après les rapports annuels de M. le Doyen à la séance d'ouverture des Conférences à la Sorbonne.

[5]) Cf. A. Provotelle, dans la RU. 1910, 1, p. 33, et le rapport de M. Cahen, ES. 1908, p. 259.

[6]) C'est le titre d'un article signé: Un professeur de 4e, dans l'ES. 1908, p. 296.

[7]) E. Meyer, RU. 1908, 2, p. 117.

des errements de l'ancien régime, et il est à peu près impossible de les y intéresser.[1]) Faut-il, d'une manière générale, accuser le discrédit qui s'attache de plus en plus aux exercices formels, à l'apprentissage mécanique des formes et des règles, à la leçon sue par cœur, à l'ancienne organisation du travail qui d'une part meublait de bonne heure la mémoire de l'enfant, d'autre part l'habituait à l'analyse, à la logique, à la discipline, à l'abstraction? Faut-il enfin s'en prendre à des méthodes nouvelles inspirées par l'organisation nouvelle des classes et l'esprit des programmes? Les pédagogues en effet se sont dit une fois la réforme accomplie: «Il s'agit maintenant de savoir non plus s'il faut enseigner le latin, mais comment il faut l'enseigner pour l'accommoder aux exigences des temps nouveaux».[2])

La préoccupation dominante, c'est de mettre sans retard l'élève en état d'aborder les textes, dont «l'explication est le principal exercice de la classe».[3]) On n'a pas le temps de décomposer l'étude de la grammaire: on «commencera en même temps l'étude des déclinaisons et des conjugaisons de façon à mettre le plus tôt possible les élèves en présence des éléments d'une phrase complète».[4])

On tâche d'éviter ce que la nomenclature grammaticale a d'obscur et de rebutant[5]), on épargne à l'élève certaines étapes jugées superflues du mot-à-mot littéral[6]), on s'attache à simplifier l'analyse de la phrase[7]), ou même à simplifier la grammaire.[8]) On fait saisir à l'élève le mécanisme de la phrase «en comparant la construction latine à la construction française»[9]) ou en multipliant les applications: de là les chrestomathies, les livres d'exercices, les recueils de textes avec renvois à la grammaire.[10]) On facilite l'apprentissage rapide du vocabulaire par l'usage de textes accompagnés de lexiques[11]), par l'emploi contrôlé de traductions[12]), par de petits moyens pratiques comme la confection de carnets de notes.[13])

---

[1]) Rapport de M. Cahen au Conseil Académique de Paris, juin 1912 (ES. 1912, p. 217).

[2]) Ch. Maquet, Une méthode d'enseignement du latin, ES. 1905, p. 230.

[3]) Ce sont les termes du programme.

[4]) Termes du programme. C'est une des idées, longtemps méconnues, qui avaient inspiré dès 1886 un Abrégé de grammaire latine de M. L. Havet.

[5]) Cf. un projet de simplifications grammaticales et d'unification dans la terminologie, adopté par le Conseil d'enseignement du lycée de Chambéry (ES. 1907, p. 56), et le rapport de la Commission chargée d'étudier la simplification des nomenclatures grammaticales (ES. 1908, p. 57 et ss., 76 et ss.).

[6]) S. Chabert, RM. 1907, 1, p. 228 et ss.; 2, p. 34. — G. Châtel, ibid. 1, p. 424.

[7]) Cf. la méthode ingénieuse de M. A. Lafargue: Le problème de l'analyse dans l'enseignement du latin, ES. 1909, p. 365 et ss.

[8]) Cf. le petit ouvrage de M. H. Rambaud: La syntaxe latine ramenée à ses lignes générales. Paris 1909, 27 p. 8.

[9]) Termes du programme pour la classe de 4e.

[10]) Cf. les ouvrages de M. A. Lafargue, Grammaire latine élémentaire, Exercices latins..., ceux de M. P. Crouzet, Grammaire latine simple et complète, Méthode latine et exercices, La version latine par la grammaire et la logique, de MM. Brelet et Faure, Exercices latins... etc.

[11]) R. Lavaud, RU. 15 juillet 1904.

[12]) F. Launay et E. Moreaud, RU. 1911, 1, p. 10.

[13]) H. Chaix, Une nouvelle méthode de préparation latine, RU. 1912, 1, p. 217.

On s'attache à rendre plus fructueuse et plus intéressante l'explication, improvisée ou préparée, par exemple en exerçant les élèves à se contrôler les uns les autres. Et dans tout ceci on a la version et non plus le thème pour objet[1]); c'est à la version qu'on demande d'imposer aux élèves «une gymnastique intellectuelle», de développer en eux la réflexion et l'habitude du travail personnel.[2]) Aussi les auteurs de grammaires et de méthodes prétendent-ils en général, non plus dresser des catalogues bien faits de formes et de règles, mais simplement fournir aux élèves de quoi traduire les textes classiques[3]) en se plaçant à leur point de vue d'apprentis-traducteurs, en suivant la marche même de la phrase latine, en observant les faits plutôt qu'en édictant des règles.[4]) D'autres novateurs[5]) vont plus loin et encourent le reproche (ou l'éloge) d'appliquer une sorte de méthode directe à l'étude d'une langue morte[6]), soit en donnant une plus grande place à l'enseignement oral[7]), soit en pratiquant l'enseignement par l'image et le tableau[8]), enfin par tous les procédés capables de rendre l'enseignement vivant et actuel.[9])

A parcourir les comptes-rendus des essais tentés de toutes parts par les professeurs de lycées et de collèges, on est émerveillé (j'allais dire apitoyé, car les résultats ne répondent pas toujours aux initiatives même les meilleures) par la somme d'ingéniosité et d'efforts qu'ils attestent.[10]) Il n'est guère qu'un point sur lequel il y ait peu d'efforts à signaler: rares sont les professeurs, semble-t-il, qui songent à vivifier l'enseignement du latin, comme on tente de le faire en Allemagne, par des notions élémentaires de grammaire historique et de grammaire comparée.[11]) En revanche on ne s'imagine pas quelles polémiques a suscitées une question qui, par un côté, touche à l'enseignement linguistique, par l'autre, à l'enseignement oral; c'est celle de la prononciation du latin.

---

[1]) Ch. Maquet, Une méthode d'enseignement du latin, ES. 1905, p. 230.

[2]) L. Meister, Le travail personnel et la crise de l'enseignement secondaire, RU. 1912, 2, p. 93.

[3]) Grammaire latine de M. H. Bornecque.

[4]) Méthode de langue latine de M. F. Gaffiot.

[5]) Leurs innovations sont loin d'être sans précédents, et plusieurs étaient de tradition dans l'ancienne Université; cf. H. Bernès, Procédés auxiliaires dans les débuts des études de latin, ES. 1912, p. 62 et ss.

[6]) Cf. Lévy-Wogue, Le latin dans les études secondaires, RIE. 1910, 1, p. 226 et ss.

[7]) Ch. Maquet, Les procédés oraux dans l'enseignement des langues anciennes, conférence faite au Musée Pédagogique (ES. 1906, p. 301 et ss.).

[8]) Cf. le Tableau-carte des compléments de lieu de M. H. Rambaud.

[9]) Cf. V. Crépin dans la Revue Les langues modernes, juin 1908; — V. Jacques dans la Revue L'enseignement chrétien, 1er fév. 1910.

[10]) Cf. par exemple les réponses faites à l'enquête de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire (ES. 1908, p. 329 et ss.), ou au questionnaire soumis aux professeurs de l'Académie de Montpellier (ES. 1910, p. 73).

[11]) Cf. à ce sujet la conférence faite par V. Henry au Musée Pédagogique en 1907, et çà et là de timides suggestions, par exemple: Guerlin de Guer, dans ES. 1909, p. 28. On connaît les idées défendues en Allemagne par M. le Professeur P. Cauer, en particulier dans sa Grammatica militans.

La prononciation du latin

On sait que les Français s'en sont tenus jusqu'ici à leur prononciation traditionelle, qui n'a jamais eu la prétention d'être scientifique, et se règle à peu près sur la prononciation du français. On y voudrait substituer aujourd'hui une prononciation conforme aux enseignements de la phonétique latine. Tandis que les tenants de l'ancienne prononciation font remarquer qu'elle a pour elle au moins d'être traditionnelle et de nous être devenue familière au point de réaliser pour nous une image du latin qu'il serait fâcheux d'effacer, que du reste il n'y a pas plus d'urgence à restituer (?) la prononciation latine de Cicéron qu'il n'y en a à reproduire la prononciation française de Bossuet ou de Montaigne, les promoteurs de la réforme font valoir, entre autres arguments, ceux que voici: tel a été gêné dans un séjour à l'étranger par sa prononciation française, et s'en veut de rester même en arrière des Anglais, qui renoncent à la leur; tel autre, en dictant à ses élèves, remarque l'inconvénient de confondre dans la prononciation des mots tels que *sis cis scis, sinceram senseram, uiserent uiserint*, qu'il faut toujours épeler; certains voient un avantage à réformer la prononciation pour rendre compte de la phonétique des langues romanes[1]); certains professeurs libres membres du clergé obéissent à un mot d'ordre venu de Rome, relatif à la prononciation liturgique[2]); beaucoup enfin invoquent exclusivement des préoccupations d'ordre scientifique.

M. Macé, professeur à la Faculté des Lettres de Rennes, s'est fait l'apôtre ardent de cette réforme; il réussissait à provoquer dès 1892 un vœu du Congrès des Sociétés Savantes, puis du Conseil Académique de Toulouse (1902) et du Congrès international des sciences historiques à Rome (1903). On a depuis publié sur la question bien des études documentées[3]), multiplié enquêtes[4]), rapports[5]), conférences[6]), articles de revues[7]); au milieu de cette confusion voici dans la même année 1910 d'une part un vœu de la Société des professeurs de français et de langues anciennes (section bordelaise et section lilloise) tendant à ce que «la prononciation traditionelle du latin soit conservée comme étant la plus naturelle et la plus utile anx élèves»[8]), et une sorte de fin de non-recevoir

[1]) Cf. après Gaston Paris, M. Bourciez dans ses Conseils aux candidats à l'agrégation d'italien et d'espagnol; A. Malet dans ES. 1910, p. 119.

[2]) Cf. l'article de M. le chanoine Eug. Chaminade dans la Semaine religieuse de Périgueux, 17 déc. 1910, p. 857.

[3]) En 1903 Le traité élémentaire de prononciation latine de M. Sécheresse et La prononciation du latin classique de M. l'abbé Meunier. En 1910 La réforme de la prononciation latine de M. Couillault, et en 1911 La prononciation du latin de M. Macé.

[4]) Enquête prescrite par la Circulaire Ministérielle du 30 avril 1910 à la suite d'un vœu émis par plusieurs membres du Conseil Supérieur, «sur les résultats obtenus auprès de plusieurs Facultés par l'emploi d'une prononciation nouvelle».

[5]) Rapport de M. Rey en 1908 à la Fédération régionale des Lycées de l'Académie de Lyon, — de M. Macé en 1910 à la suite de l'enquête prescrite par la Circulaire Ministérielle (Annales de Bretagne, juillet 1910). [6]) Conférence de V. Henry au Musée Pédagogique (1906), de M. L. Havet à l'Hôtel des Sociétés Savantes (1911).

[7]) Cf. en particulier ceux de M. A. Hamel dans l'ES. 1909, p. 381, 1910, p. 23 etc.

[8]) Cf. la réplique de M. Hamel (ES. 1911, p. 88).

du Conseil Académique de Paris[1]), — d'autre part une circulaire ministérielle[2]) qui invite les professeurs d'enseignement secondaire «à introduire dans leurs classes ... une prononciation plus correcte, qui tienne compte de l'accent tonique et qui donne aux lettres leur valeur latine».

Il y a entre les promoteurs de la réforme certaines divergences dont profitent leurs adversaires. Divergences sur le mode d'application, les uns prétendant réformer tout de suite et partout à la fois, les autres voulant commencer par les classes inférieures des lycées en assurant à la réforme son plein effet vers 1917, d'autres demandant qu'on laisse leur prononciation jusqu'à leur retraite aux professeurs actuels, certains pensant faire imposer la réforme par un arrêté ministériel[3]), d'autres acceptant tout au plus qu'on la conseille.[4]) — Divergences aussi sur le fond, à propos de l'accent[5]), ceux-ci tenant pour l'accent d'intensité qui, même s'il n'a pas été l'accent du latin classique, est le seul que nous puissions reproduire et qui soit susceptible de faire revivre «l'âme» du mot[6]); ceux-là ne reconnaissant au latin de l'époque classique qu'un accent de hauteur et ne pouvant admettre qu'on prononce le latin avec les sons du Ier siècle et l'accent du Ve.[7])

On voit que ces divergences ne condamnent pas toute réforme, puisqu'elles ne portent que sur un point. Aussi certains proposent-ils de sérier les innovations, en commençant par celles sur lesquelles tous les phonéticiens sont d'accord[8]), et qui sont des simplifications. Plus d'un est prêt à faire les concessions demandées[9]), et, suivant l'exemple donné par plusieurs professeurs de Facultés, les professeurs d'enseignement secondaire se sont mis de divers côtés à tenter des expériences[10]) qui semblent encourageantes.[11]) Mais dans l'ensemble la réforme rencontre encore une sérieuse résistance auprès des professeurs de l'enseignement secondaire.[12])

[1]) Cf. ES. 1911, p. 251. — Le Conseil Académique de Toulouse vient d'adopter aussi un vœu hostile à la réforme (juillet 1912). [2]) 30 avril 1910.

[3]) Dont le texte même est déjà prévu par M. Macé (p. 95 de son manuel).

[4]) T. Suran, RU. 1911, 1, p. 369 et ss.

[5]) Question particulièrement importante dans un pays où d'instinct on accentue à faux, en prononçant popu*lum* le mot qui a donné *peu*ple.

[6]) C'est la théorie de M. Macé.

[7]) L. Havet, La prononciation du latin, dans L'Éducation, sept. 1911.

[8]) V. Henry proposait une réforme qui tient en 4 règles; cf. aussi les propositions de M. L. Havet: Peu et bien, RIE. 1911, 2, p. 292.

[9]) Cf. L. Clédat RIE. 1912, 1, p. 76; — A. Hamel, ES. 1911, p. 286.

[10]) Dès 1908 M. Rey à Lyon, M. Sécheresse à Montpellier, M. Laborde à Agen, M. Hamel et plusieurs de ses collègues au lycée Montaigne, à Paris; dans l'Enseignement libre, à l'École des Roches, au Collège Sévigné.

[11]) A. Hamel, De la parole aux actes, ES. 1909, p. 305. Dans la mesure où on n'exige pas l'accent, on ne rencontre guère de difficultés d'application; il suffit que, après quelques mots d'explication, le professeur donne l'exemple de la bonne prononciation; peu à peu les élèves l'imitent, hésitants et timides d'abord, bientôt empressés (expérience personnelle).

[12]) Un referendum organisé en 1911 par la Société des professeurs de français et de langues anciennes a provoqué 126 réponses favorables à une réforme, 331 contraires, avec 173 abstentions.

Le grec au lycée

Et le grec? Pense-t-on seulement au grec depuis qu'il est réduit à la portion congrue dans une section sur quatre?

Dès la réforme il a été bien délaissé; là où on comptait en 1902 près de 3000 élèves faisant du grec, il n'y en a plus guère que 1100 en 1903.[1]) L'ensemble des 4èmes classiques, où le grec était obligatoire avant la réforme, comptait environ 3500 élèves; en 1903, les 4èmes avec grec n'en ont plus que 1600, contre 2750 (en chiffres ronds) aux 4èmes sans grec.[2]) Cinq ans après, la diminution se fait sentir au baccalauréat: le nombre des candidats à Paris pour la section A se réduit, pour les années de 1907 à 1912, à 1099, 1021, 924, 869, 775, 747.[3])

Y a-t-il seulement discrédit des études grecques? Y a-t-il aussi défaut d'organisation?[4]) On se plaint que les programmes n'accordent au grec en 4e que 3 heures facultatives, qu'il faut dérober aux langues vivantes et au dessin[5]); on voudrait par une organisation mieux entendue de l'enseignement du grec dans le 1er cycle, par exemple en le rendant obligatoire en 4e et facultatif dès la 5e, ou même avant[6]), faciliter le passage à la section A du 1er cycle[7]); on remarque que de bons élèves désertent la section grecque à l'entrée du second cycle parce qu'ils s'aperçoivent qu'elle ne leur permettra pas de faire assez de sciences, et on voudrait leur ménager un enseignement scientifique facultatif dans le 1er cycle pour leur permettre de rejoindre leurs camarades dans les classes supérieures de sciences.[8]) Enfin on se plaint que, dans les collèges surtout, certaines difficultés d'organisation, aggravées par le mauvais vouloir de quelques-uns, conduisent à supprimer purement et simplement les heures de grec facultatives, et par là-même la section A; la proportion des élèves de grec est en effet particulièrement faible dans les collèges.[9])

Tout compte fait cependant, le mouvement de désertion commencé en 1902 ne s'est guère accentué dans les années suivantes: les chiffres de 1903 donnés ci-dessus étaient restés en 1908—09 à peu près les mêmes: en 4e A, on passe de 1600 à 1550 environ; en 2e A, de 1112 à 1105, et pour l'ensemble des sections dans les lycées et collèges le pourcentage des élèves qui font du grec oscille jusqu'en 1909 entre 14,63 — 13,78 — 13,53 — 13,90 — 13,21 — 13,15 — 13,68.[10]) Enfin, de 1909 à 1912 l'effectif des classes de grec s'est accru

---

[1]) Chiffres fournis par un rapport rectoral à la suite d'une enquête prescrite par le Ministère en 1909 (Revue des Études Grecques, juillet-oct. 1909); cf. l'interprétation de ces données et une rectification essentielle par M. H. Bernès, ES. 1910, p. 94 et 176.

[2]) Chiffres fournis par le ministre de l'Instruction publique au Sénat en 1910.

[3]) Chiffres fournis par les rapports annuels du doyen de la Faculté des Lettres de Paris à la séance d'ouverture des Conférences.

[4]) Sur ce point cf. les doléances des professeurs eux-mêmes dans les réponses à l'enquête de l'ES. 1908, en particulier p. 290 et ss.

[5]) Cf. l'expérience instructive d'un proviseur de province dans ES. 1908, p. 133.

[6]) L. Joliet, RU. 1912, 1, p. 117. [7]) E. Blanguernon, RU. 1908, 2, p. 127.

[8]) H. Bernès, ES. 1908, p. 131.

[9]) H. Bernès, La mutilation de l'enseignement classique dans les collèges, ES. 1912, p. 175.

[10]) Rapport du Ministre au Sénat (1910).

dans beaucoup de lycées au point que depuis la dernière rentrée la proportion des élèves des sections A et B se trouve parfois renversée.[1])

Quel enseignement donne-t-on à ces élèves? Ici se posent les mêmes problèmes que pour le latin.[2]) Ici comme là, on attache la plus grande importance à l'explication des textes: «la connaissance des textes et par eux de la littérature et de la civilisation grecque est le véritable objet de l'enseignement; en conséquence il importe de réduire à l'essentiel l'étude de la grammaire et les exercices qui s'y rattachent».[3]) On offre à l'élève des textes d'explication moins nombreux, le moins possible de textes dialectaux; on simplifie l'étude de la morphologie et de la syntaxe, on facilite l'acquisition du vocabulaire par l'emploi de textes accompagnés de lexiques, de dictionnaires plus maniables ou de traductions. Enfin on donne plus d'importance à l'étude des «Realien», en éclairant l'explication des textes «par l'histoire des mœurs et des institutions et autant que possible par l'usage des reproductions de monuments figurés».[3]) On s'achemine ainsi vers une espèce de méthode directe; on montre aux élèves ce qu'il reste de la Grèce dans l'Orient moderne, on leur fait voir dans le grec d'aujourd'hui l'aboutissement du grec ancien[4]); quelques-uns, reprenant une vieille querelle, rêvent d'adopter la prononciation moderne[5]), tandis que d'autres essayent d'une réforme plus modeste, en reproduisant les particularités les plus typiques de la prononciation antique (prononciation des diphtongues et de l'aspiration).

Il va sans dire qu'ici encore, comme pour le latin, des protestations s'élèvent: toutes ces méthodes, dit-on, sont une concession à la théorie du moindre effort et aux tendances utilitaires d'aujourd'hui. Il faut étudier le grec au nom de la culture désintéressée qu'il représente[6]) et demander aux élèves plus de préparation: on perdra le grec si on le simplifie et si on aborde les textes avant une étude méthodique et approfondie de la grammaire.[7])

Quoiqu'il en soit, les plaintes sont moins vives en ce qui concerne le grec qu'en ce qui concerne le latin. Affaire de méthode ou, ce qui est plus vraisemblable, question de recrutement, c'est dans les classes de grec qu'on observe les meilleurs résultats. Depuis la réforme, comme les élèves font en général du grec par choix, ils l'apprennent mieux. «Les classes, mieux composées, sont plus homogènes et mieux entraînées»[8]); des compositions faites sur les mêmes textes au lycée Charlemagne ont attesté de 1902 à 1909 un notable progrès; un rapport rectoral relatif à l'Académie de Paris constate que «le niveau des études grecques dans presque toutes les classes de 1ère et de 2e est supérieur à ce qu'il était dans les mêmes classes avant 1902».[9]) Enfin c'est généralement la section latin-grec qui fournit au baccalauréat les plus fortes moyennes de reçus (rapports annuels du doyen de la Faculté des Lettres de Paris), et la formule

[1]) Cf. RU. 1912, 2, p. 343. [2]) Cf. les réponses à l'enquête de l'ES. 1908, p. 392 et ss.
[3]) Rapport présenté au Conseil Académique de Paris en 1909.
[4]) R. Lavaud, RU. 1909, 1, p. 425.
[5]) Instituée officiellement en 1896 par une circulaire ministérielle restée sans effet.
[6]) C. Fusil, RU. 1910, 2, p. 140. [7]) G. Villeneau, ES. 1910, p. 17.
[8]) A. Balz, RU. 1908, 1, p. 158. [9]) Revue des Études Grecques, juill.-oct. 1909.

adoptée par un ministre de l'Instruction publique ne semble pas trop optimiste: «il y a moins d'élèves qui étudient le grec, il y en a moins qui l'ignorent».[1])

Pourtant il y a une ombre au tableau· Dans les classes de grec on ne saurait en général parler d'une moyenne. Presque tous les rapports concordent sur ce point: il y a en A de bons et de mauvais élèves, il n'y en a guère de moyens. Et ceci peut être attribué à un vice de recrutement. «Les uns ont choisi le latin-grec par goût ou en vue de leurs études ultérieures, les autres sont simplement restés dans la section traditionnelle parce qu'ils n'avaient aucun goût pour une autre, sans en avoir d'ailleurs davantage pour celles-là, ou bien ils ont obéi à un désir de leurs parents . . .».[2]) Il y a donc là une nouvelle sélection à faire, après laquelle, suivant les paroles même d'un ministre, il n'y aura plus guère «en France pour apprendre le grec que ceux qui auront à l'enseigner», et alors le grec risquera fort de devenir peu à peu, comme les langues non-classiques, un objet d'étude proprement linguistique. En tout cas c'est la diffusion et non la qualité de l'enseignement du grec qui est aujourd'hui en cause; est-ce assez pour justifier l'optimisme de ceux qui affirment leur foi en l'avenir du grec?[3])

Les études classiques dans l'enseignement féminin

Le latin se meurt, le grec est mort: tel est le cri d'alarme qu'on entend un peu partout. Mais voici venir au secours des disciplines menacées des recrues inattendues: les jeunes filles se mettent aux études classiques.

Dès avant 1902, les lycées de jeunes filles avaient préparé dans certaines Académies au baccalauréat de l'enseignement spécial, puis de l'enseignement moderne, et même à celui de l'enseignement classique, qui leur ouvrait l'entrée des Facultés.[4]) La réforme leur permit d'obtenir le diplôme à meilleur compte, le grec faisant place aux langues vivantes, plus attrayantes et plus abordables. Il fallut instituer pour elles des cours facultatifs de latin qui furent faits par des professeurs des lycées de garçons (Académies de Paris, Bordeaux, Lille): en 1907, Bordeaux avait 5 élèves reçues dans les sections à latin; en 1908, les cours de latin y étaient suivis par 22 élèves; ils en comptent 47 en 1911.[5]) En 1911, des cours sont organisés à Paris (lycée Fénelon), à Toulouse (avec 28 élèves), à Marseille (avec 15), Nancy, Montluçon, Besançon; dans des collèges

---

[1]) L'initiative des professeurs a conduit dans certains lycées à des résultats remarquables: au lycée de Saint-Quentin et au lycée de Reims (en philosophie, grec facultatif), M. P. Hazard a obtenu de ses élèves des traductions suivies (d'Antigone, de Philoctète) qui ont été publiées.

[2]) Discours du Doyen à l'ouverture des Conférences de la Faculté des Lettres de Paris 1908 (RIE. 1908, 2, p. 391).

[3]) M. Théodore Reinach au 4e centenaire de l'introduction officielle de l'enseignement du grec en France.

[4]) Cf. sur l'avènement de la «bachelière»: Bachelières d'autrefois et bachelières d'aujourd'hui, par Mme J. P. Crouzet, Grande Revue 70, 1911, p. 609 et ss.

[5]) RU. 1909, 1, p. 463, et 1911, 2, p. 51.

comme Langres, Troyes, Aurillac. Tous ces cours prospèrent: à Bordeaux[1]), à Aurillac[2]) on est amené à scinder la préparation en 3 années. L'enseignement libre avait pris les devants: dès 1907, le Collège Sévigné à Paris présentait au baccalauréat latin-langues 19 élèves dont 18 furent reçues, 17 avec mention.[3]) En 1911, on comptait à Paris à la session de juillet du baccalauréat (première statistique officielle) 257 jeunes filles pour 4015 candidats. Que signifie ce succès? — Snobisme et esprit de contradiction, dit-on, qui pousse les femmes à désirer ce dont les hommes ne veulent plus. Mais on donne aussi des raisons plus sérieuses: conduites par les nécessités de l'éducation moderne à l'étude des langues vivantes, les jeunes filles qui désirent un diplôme ont à choisir entre les mentions latin-langues et sciences-langues; normalement elles se décident pour celle qui demande la moindre spécialisation: l'anglais et l'allemand font passer le latin avec eux; on a vu à Paris des séries de baccalauréat latin-langues où les jeunes filles étaient en majorité. A quoi conduit cet engouement? — A une espèce de «bachotage»[4]) et de surmenage inutile[5]), dit-on encore. — Mais les organisateurs de l'enseignement nouveau défendent leur œuvre: les jeunes filles, venues tard au latin, l'apprennent avec plus de zèle et de bonne humeur que les garçons; elles l'apprennent plus facilement aussi, parce qu'elles ont déjà pratiqué les langues étrangères et réfléchi un peu sur la leur. Elles ont plaisir et profit à faire du latin; elles ont le sentiment que cette étude les exerce à la réflexion méthodique, à la discipline, et les aide à mieux comprendre le français.[6])

Les membres des jurys d'examen sont en général moins optimistes. A côté de candidates très remarquables, ils trouvent que la majorité est insuffisante; beaucoup réussissent parce qu'elles se rattrapent sur les autres matières.[7]) L'impression générale est que leur préparation se ressent d'avoir été hâtive: ce n'est pas impunément qu'une jeune fille arrive en deux ans, un an, huit mois, comme on l'a vu, à savoir assez de latin pour le baccalauréat. Alors les jeunes filles, qui semblaient devoir assurer la perpétuité de l'enseignement classique, vont-elles en préparer la ruine? C'est ce qui arrivera, disent quelques-uns, si on se borne à sanctionner l'état de choses actuel en instituant à titre régulier des cours de latin facultatifs, mais non payants, en 4e, 5e et 6e années.[8]) Ce sera

---

[1]) Cf. l'enquête publiée par le Bulletin des Associations des anciennes élèves.

[2]) Cf. L'enseignement du latin dans un lycée de jeunes filles, par G. Cayron. RU. 1911, 2, p. 1 et ss.

[3]) Cf. Baccalauréat et Jeunes filles, par Mme M. Salomon (Revue de Paris, 1er juillet 1908).

[4]) Cf. Baccalauréat féminin, par Melle Bastoul, RU. déc. 1910.

[5]) Cf. la réponse du recteur de l'Académie de Lille à une mère de famille (RU. 1909, 1, p. 405), et une réplique dans l'Écho du Nord, 30 juin 1909.

[6]) Cf. les expériences de MM. Cayrou à Aurillac (RU. 1911, 2, p. 1 et ss.), Druesnes à Lille (Bull. de l'Ens. second. de l'Acad. de Lille, 15 juil. 1909), Thévenin à Paris (RU. 1911, 2, p. 51).

[7]) Cf. Mme J. P. Crouzet dans l'article cité ci-dessus, et RU. 1909, 1, p. 463.

[8]) Selon un vœu émis le 21 mars dernier par la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire; cf. ES. 1912, p. 125.

organiser «le latin court», et, la preuve faite pour les jeunes filles que deux ou trois ans de latin suffisent, comment en imposera-t-on davantage aux garçons? Aussi songe-t-on à instituer dans les lycées de jeunes filles un cours complet de latin dans une section nouvelle, susceptible de réaliser la préparation lente dont bénéficient encore les garçons.[1]) Enfin on songe même à unifier les deux enseignements[2]), et ainsi la question du latin conduit une fois de plus à mettre en cause toute l'organisation de l'enseignement secondaire.

Les études classiques dans l'enseignement libre

Divers faits ont déjà montré la répercussion que peut avoir l'organisation de l'enseignement libre sur celle de l'enseignement d'État. A ne considérer que les chiffres, la concurrence entre les deux enseignements est nettement à l'avantage du second. Sans même parler de l'enseignement supérieur[3]), on a vu dans le secondaire, de 1901 à 1908, la clientèle des lycées et collèges de garçons[4]) passer de 88000 à 97000, celle des établissements libres de 99000 à 64000[5]), et le gain des premiers s'affirme d'année en année. Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement, en l'absence d'inspections régulièrement organisées, il est difficile de s'en rendre compte, mais il est évident qu'en ce temps de crise des humanités l'enseignement libre, à qui l'on n'impose que la forme des examens en le laissant maître de son organisation, doit constituer un champ d'expériences intéressant. On ne s'étonnera pas qu'il s'inspire des nécessités et des tendances du jour pour soutenir sa concurrence; c'est ainsi que les établissements libres ont été des premiers à offrir aux jeunes filles l'enseignement du latin, et l'État n'a fait que suivre l'impulsion donnée. Aujourd'hui, plus de 850 jeunes filles sont inscrites à l'Institut catholique, qui se fait fort de «perpétuer la tradition de la culture classique».[6]) En octobre 1912 un nouvel établissement, l'École de Villiers, offre aux jeunes filles, sous la direction de professeurs de lycées, une véritable rhétorique supérieure.[7]) Certains établissements, comme le Collège Sévigné, la Guilde Internationale, offrent des cours de latin aux jeunes filles qui veulent après le baccalauréat poursuivre leurs études. Enfin dans divers établissements, on en vient à supprimer la section sans latin, tant décriée, et l'enseignement catholique apparait à certains égards comme le refuge des vieilles disciplines qu'on accuse l'enseignement d'État d'avoir sacrifiées. Il y a là une

[1]) Melle Bastoul, dans l'article cité ci-dessus.

[2]) Cf. L'enseignement secondaire féminin, par Mme C. Mabire, ES. 1911, p. 301, et l'article de Melle L. Troufleau, RU. 1912, 1, p. 299. Déjà les jeunes filles rejoignent les jeunes gens dans les concours proprement masculins; c'est une jeune fille qui en 1912 a obtenu la 1ère place à l'agrégation de grammaire.

[3]) Les Facultés libres ne comptent en 1911 que 1500 étudiants, pour 41000 qui appartiennent aux Universités (chiffres donnés par le Ministre à la Chambre).

[4]) Pour les jeunes filles, il n' y a pas légalement d'enseignement secondaire libre; les établissements s'appellent ou écoles primaires ou écoles d'enseignement supérieur.

[5]) Encore faut-il tenir compte du fait que, surtout depuis l'équivalence des divers baccalauréats la limite est très difficile à tracer entre le primaire et le secondaire.

[6]) Rapport de Mgr. Baudillart. [7]) Journal L'Action du 17 octobre 1912.

puissance avec laquelle il faut compter pour la solution des problèmes qui intéressent aujourd'hui le sort des études classiques.[1])

Ce qui ne veut pas dire que l'enseignement libre n'ait lui aussi ses déboires et son pessimisme. Un des représentants les plus autorisés de l'enseignement ecclésiastique, M. l'abbé Lahargou, a pu reprendre à son compte[2]) toutes les plaintes qui se sont fait entendre dans l'Université à propos des études classiques. Lui aussi accuse la réforme de 1902, qui indirectement a imposé même à l'enseignement libre une organisation et des méthodes nouvelles[3]), mais il fonde son pessimisme sur des raisons d'ordre plus général: indifférence des enfants et scepticisme vis-à-vis de la loi du travail, défaut de discipline, laisser-aller des parents, recherche exclusive des diplômes, mépris de la science désintéressée, etc., et il aboutit à un véritable aveu d'impuissance: «tout notre rôle dans la crise, c'est de la partager et de la constater, sans y pouvoir autre chose».

Il est un dernier sujet de plainte à propos des études classiques dans l'enseignement secondaire: elles souffrent, dit-on, non pas seulement de la réforme de 1902, mais aussi des réformes qui ont atteint l'enseignement supérieur. Les programmes de 1902 prévoyaient en seconde et en première des exercices de composition latine; or peu après on excluait la composition latine du Concours d'entrée à l'École Normale supérieure. D'une façon générale, la section latin-grec était destinée à réaliser un degré supérieur de culture classique; or, la licence ès-lettres, depuis la réforme de 1907, peut s'obtenir avec un minimum de connaissances latines, au point qu'on voit s'y présenter des élèves de D hâtivement préparés.[4]) Enfin au Concours d'entrée à l'École Normale et d'admission aux bourses de licence, pour la section des lettres, les épreuves écrites et orales de grec sont devenues facultatives, et peuvent être remplacées soit par des épreuves portant sur une langue vivante (pour les élèves de B), soit par des épreuves de mathématiques et de physique (pour les élèves de C). Ceci nous conduit à considérer la situation faite à l'enseignement des Facultés.

Les études classiques dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur a, lui aussi, souffert, disent les uns, — profité, disent les autres, de réformes récentes. Celles de 1907 ont atteint l'examen préparatoire de la licence et le concours professionnel de l'agrégation.

La licence

Le but du décret de 1907 relatif à la licence est clairement expliqué par la circulaire ministérielle qui le commente.[5]) Depuis 1894, on s'était contenté d'un régime transitoire: par des épreuves communes, dissertation française et

[1]) Cf. les avertissements de M. A. de Tarde dans l'Opinion du 13 janvier 1912, de M. P. Crouzet dans la RU. 1912, 1, p. 241.

[2]) Dans la revue L'Enseignement chrétien, 1er avril 1909.

[3]) Cf. la réponse à un commentaire de M. H. Bernès, ES. 1909, p. 335.

[4]) P. Crouzet, RU. 1911, 2, p. 315. [5]) RU. 1907, 2, p. 424.

composition latine, l'examen se rattachait encore à l'enseignement secondaire; la réforme, par la suppression de ces épreuves, veut réaliser véritablement un examen d'enseignement supérieur; mais c'est la mort de la composition latine. Quant au grec, «le Conseil supérieur a estimé que, si puissant que soit l'intérêt qu'offrent la langue et la littérature grecques, on ne pouvait en imposer l'étude» aux candidats du nouveau régime. — Et pourtant la réforme prétend favoriser les études classiques: les candidats à la mention lettres devront joindre à leur version grecque et à leur version latine un commentaire littéraire et grammatical; les candidats aux mentions spéciales devront faire une version latine dont le texte sera choisi en rapport avec leurs différents ordres d'études, et pour laquelle une note inférieure à 8 (sur 20) sera éliminatoire. Le réformateur «a voulu affirmer la nécessité d'une culture classique»; il a pensé aussi que le latin, langue européenne et langue savante pendant de longs siècles, était «un outil de travail indispensable». Voilà donc le latin sauvé? Mais le voilà aussi réduit à la portion congrue. Beaucoup eussent voulu des exigences plus sérieuses dans les épreuves classiques, pour défendre contre des candidats trop peu cultivés l'accès des classes supérieures de lettres.[1]) Le 8 de version latine n'est pas une garantie suffisante; le commentaire littéraire et grammatical devrait être enrichi d'un commentaire historique, qui attesterait une véritable connaissance de l'antiquité.[2]) On constate partout que les jeunes étudiants manquent de préparation[3]), et quelques-uns vont jusqu'à souhaiter l'institution dans les Facultés d'une année de «propédeutique» où les jeunes bacheliers viendraient parfaire leurs humanités.[4])

Les rapports officiels ne sont qu' à demi optimistes: à Paris la proportion des reçus, après avoir fléchi, semble s'accroître lentement depuis 1909[5]); est-ce un signe de mérite croissant ou de facilité croissante? D'autre part le nombre des candidats va diminuant: est-ce un signe de désertion? est-ce au contraire l'effet d'une heureuse sélection, due à ce que la loi militaire ne pousse plus aux diplômes?

En tout cas, ici encore nous sommes en position d'attente: quelques-uns trouvent que le latin reste à la licence une gêne inutile, dont n'a que faire par exemple un licencié de langues vivantes, qu'il est abusif de lui accorder une note éliminatoire alors qu'on n'en impose même pas au français, et on parle de licences sans latin.[6]) Voici déjà l'amorce de bien des discussions, et sans doute de réformes à venir.

L'agrégation

L'agrégation, concours professionnel, qui consacre les maîtres de demain, a vu mourir aussi depuis 1907 la composition latine; cette épreuve, remarque

[1]) H. Bernès, ES. 1912, p. 144. [2]) E. Cahen, RIE. 1908, 1, p. 61.

[3]) Témoignages recueillis par M. H. Bernès, ES. 1911, p. 182.

[4]) L. Clédat, dans une série d'articles: RIE. 1907, 1, p. 552; 1910, 2, p. 498.

[5]) Rapports annuels du doyen à la séance d'ouverture des Conférences (cf. RU.).

[6]) G. Allais, La licence ès-lettres et la crise générale des études classiques, RIE. 1910, 2, p. 501 et ss.

un membre du jury, fort d'une expérience de sept années[1]), n'offrait pas au correcteur de commune mesure: comment comparer deux dissertations, l'une riche d'idées et bien composée, mais faible de style ou incorrecte, l'autre écrite en bon latin et vide de pensée? — La composition latine est morte sans honneur[2]); sauf exception, les derniers concours de l'ancien régime en avaient accusé la décadence irrémédiable. On l'a remplacée par un thème latin.

L'agrégation des lettres a vu disparaître aussi la composition de grammaire, qui était un commentaire écrit sur trois textes donnés; on a cherché à en réaliser l'équivalent par un commentaire qui accompagne la version latine et la version grecque (celle-ci nouvellement instituée).

Il y a donc eu transformation pour le latin, accroissement pour le grec. L'épreuve de thème latin n'est, la première année, qu'à demi satisfaisante[3]), tandis que celle de thème grec indique généralement une préparation assez consciencieuse; l'explication grecque vaut mieux que la latine. En 1908, le thème latin est peut-être en meilleure posture, mais dans l'ensemble les épreuves grecques sont plus satisfaisantes que les latines: «le grec se maintient à peu près; c'est le latin qui baisse».[4]) En 1909, le thème latin baisse de nouveau, la version et le thème grecs se maintiennent.[5]) Enfin les derniers rapports, malgré quelques restrictions[6]), semblent bien accuser une décadence irrémédiable du thème, aussi bien grec que latin.[7])

Y a-t-il là l'indice d'une faiblesse réelle en grammaire, qui confirmerait les impressions fournies par l'enseignement secondaire? Cette faiblesse s'explique-t-elle en particulier par le fait que le thème latin a presque disparu de l'enseignement du lycée, que le thème grec a été supprimé à tous les examens antérieurs à l'agrégation (Concours de l'École Normale supérieure, des bourses de licence, diplôme)?[8])

Au moins semble-t-il que le grec résiste mieux que le latin. La version grecque, remarque M. Pichon en résumant les impressions de correcteurs différents[9]), fait assez bonne figure, et à l'oral on a pu noter une année, sur 36 candidats, 34 notes de grec égales ou supérieures aux notes de latin. Mais il est une constatation qui revient dans presque tous les rapports des présidents de jurys d'agrégation: si les épreuves grecques se maintiennent à un niveau satisfaisant, ce n'est pas que le nombre de compositions satisfaisantes augmente, c'est que la valeur des bonnes compositions s'accroît; en même temps décroît celle des

[1]) M. R. Pichon, Reflexions sur l'agrégation des Lettres, RU. 1910, 1, p. 401 et ss.

[2]) Rapport de M. F. Hémon, président du jury de l'agrégation des Lettres (RU. 1907, 1, p. 209).

[3]) Rapport de M. E. Dupuy, président du jury (RU. 1907, 2, p. 375).

[4]) Rapport de M. F. Hémon (RU. 1908, 2, p. 369 et ss.).

[5]) Rapport de M. E. Dupuy (RU. 1909, 1, p. 93 et ss.).

[6]) Rapport de M. Hémon (RU. 1911, 1, p. 185 et ss.).

[7]) Rapport de M. Puech pour l'agrégation des lettres (RU. 1912, 1, p. 93) et de M. Bompard pour l'agrégation de grammaire (RU. 1912, 1, p. 194).

[8]) Rapport de M. Bompard, président du jury d'agrégation de grammaire, de M. A. Puech . . . etc., en particulier RU. 1909, 2, p. 381. [9]) RU. 1910, p. 403—404.

compositions médiocres. Or, on a vu que la même observation est faite à chaque instant dans l'enseignement secondaire à propos des devoirs ou des examens. Serait-ce là un signe de l'élimination définitive du grec comme objet d'études commun? En serait-il à sa dernière étape, au moment où, devenant une spécialité, il n'est bien appris que par ceux qui le cultivent comme tel (cf. p. 210)?

Le diplôme d'études supérieures

A propos de l'agrégation s'est posé ces dernières années un grave problème qui intéresse par contre-coup le sort des études classiques. Le concours d'agrégation a longtemps souffert de sa double destination: c'est l'examen qui consacre les maîtres de l'enseignement secondaire, et par suite il doit être essentiellement pédagogique; — c'est le couronnement des études du candidat, dont on est en droit d'exiger une culture scientifique. Comment concilier ces deux nécessités? On a cru trouver la solution du problème d'abord en faisant de l'École Normale supérieure transformée un centre d'études pédagogiques[1]), puis en imposant aux candidats un stage préalable dans un lycée (garantie de préparation pédagogique) en même temps qu' on instituait entre la licence et l'agrégation une année de préparation à un diplôme d'études supérieures (épreuve scientifique). Quels sont et quels doivent être les rapports de ce nouveau diplôme avec l'agrégation? La question prête à la controverse[2]), mais ce qui est à retenir, c'est l'intention de ménager au futur professeur l'occasion de s'exercer aux recherches scientifiques: les candidats au diplôme pour les langues classiques ont à fournir un mémoire original comparable, toutes proportions gardées, à la dissertation allemande, et sont interrogés sur des textes d'explications choisis par eux dans chacune des trois langues. Le chiffre des candidats et respectivement des admis a été à Paris de: 36—25 pour 1907, 48—41 pour 1908, 46—33 pour 1909, 48—43 pour 1910, 37—34 pour 1911, 48—42 pour 1912, et les rapports annuels du Doyen de la Faculté, après avoir déploré d'abord une certaine insuffisance dans les explications d'auteurs latins et grecs, constatent une amélioration pour les dernières années.[3]) Certains espèrent de ce côté un relèvement du niveau des études classiques.

Questions diverses d'enseignement supérieur

La décentralisation et la spécialisation des Facultés des Lettres

Mais ce n'est pas assez de réformer les examens, disent ceux qu' intéressent plutôt les questions d'organisation. Par exemple les Universités provinciales se plaignent de la prépondérance excessive de l'Université de Paris, qui absorbe

[1]) Cf. H. Bernès, La préparation pédagogique à l'enseignement secondaire (ES. 1907, p. 17 et ss., 51 et ss.).

[2]) Cf. R. Pichon, Réflexions sur les concours d'agrégation, RU. 1910, 2, p. 115. — P. Lapie, Contre les programmes des Concours d'agrégation, RIE. 1908, 2, p. 421.

[3]) Rapports de M. le Doyen A. Croiset aux séances d'ouverture des Conférences. La liste des sujets de mémoires est publiée chaque année par la Revue Internationale de l'Enseignement; cf. 1909, 2, p. 398, 1910, 2, p. 398, 1911, 2, p. 396.

crédits, subventions, chaires, professeurs .... et élèves. On a eu beau faire œuvre de décentralisation en attribuant à la province un nombre déterminé de boursiers de licence et d'agrégation; qu'est-ce par exemple que 17 boursiers de lettres répartis entre toutes les Universités de province pour 35 qu'on réserve à Paris?[1]) Dira-t-on que les Universités ne sont pas organisées pour assurer l'enseignement de toutes les spécialités? Alors qu'on crée une spécialisation des Facultés des Lettres! M. L. Clédat, qui a ouvert une enquête sur la question[2]), demande l'institution de huit centres d'études pour les langues classiques (lettres et grammaire). Serait-ce là le salut des enseignements menacés?

Le rendement scientifique des établissements d'enseignement supérieur

On ne fera rien, pense tel autre, tant qu'on n'aura pas assuré un meilleur rendement scientifique aux institutions d'enseignement. M. Ferdinand Lot, aujourd'hui Maître de Conférences à la Sorbonne, a publié depuis 1902 sur ce sujet toute une série d'études.[3]) Ses recherches, pour ce qui regarde par exemple les études de philologie et de linguistique, l'amènent à en constater «la disparition à la Faculté et, par contre-coup, dans les autres établissements supérieurs de Paris». Il va sans dire que cette campagne a suscité de vives répliques[4]), et la discussion déborde trop le cadre de cette étude pour qu'on puisse faire autre chose que de la signaler ici.

L'esprit de l'enseignement supérieur

Enfin il se pose des questions de méthode, qui mettent en cause la valeur même de l'enseignement français et qui ont provoqué des polémiques encore plus vives et plus retentissantes. Il y a dans l'enseignement supérieur français comme dans tout enseignement moderne deux méthodes en présence: l'une que l'on qualifie volontiers d'esthétique, qui fait appel au goût, à l'intuition, pour juger des œuvres au nom d'un certain idéal, l'autre qu'on appelle historique, qui introduit dans la littérature et dans l'art certains procédés de recherche des sciences exactes, s'attachant surtout à reconstituer, à expliquer et à comprendre.

---

[1]) Il est juste de dire que les réclamations de M. L. Clédat (RIE. 1907, 1, p. 552. 1910, 2, p. 142) relativement à la répartition des boursiers ont été contestées par le ministère. — En tout cas, en novembre 1911 les chiffres étaient pour les bourses de lettres (réparties sur 3 années) de 103 à Paris, 122 en province. La province a reçu 25 boursiers de lettres en 1910, 22 en 1911. D'autres boursiers, désignés pour la province, ont refusé leur bourse.

[2]) RIE. 1908, 2, p. 122, 341 et ss., 416 et ss.

[3]) Cf. entre autres: De la situation faite à l'enseignement supérieur en France (Cahiers de la Quinzaine, 7e série, 14 janv. et 11 fév. 1906). — Diplômes d'études et dissertations inaugurales: étude de statistique comparée. — Où en est la Faculté des Lettres de Paris? (Grande Revue, sept. et oct. 1912).

[4]) Cf. par exemple: J. Toutain, L'enseignement supérieur français jugé à coups de chiffres, RIE. 1907, 2, p. 19; Le rendement scientifique des Facultés des Lettres d'après M. F. Lot, RIE. 1911, 1, p. 268. Cf. en dernier lieu la polémique engagée dans l'Action des 14 et 21 novembre 1912.

A la suite de quelles polémiques en est-on arrivé à rattacher l'une à l'esprit de la tradition française et à en faire comme la marque d'une aristocratie intellectuelle, à voir dans l'autre une tendance «germanique» et «faussement démocratique»? C'est ce qu'on ne nous demandera pas d'exposer ici.[1]) Il suffit, pour nous excuser d'avoir fait allusion à cette querelle, que partisans et adversaires de l'une et l'autre méthode soient en partie les mêmes qui partent en guerre pour ou contre le latin.

Voilà bien des controverses qui, si nous n'y prenions garde, nous entraîneraient loin de l'objet de cette étude. C'est assez de les avoir mentionnées pour donner au lecteur l'impression que la lutte est vive autour des études classiques; quel en sera le résultat? Assistons-nous aux derniers soubresauts d'une longue agonie ou au début d'une résistance victorieuse? C'est ce que nous dira sans doute un avenir prochain.

Paris, décembre 1912.

[1]) Cf. entre autres le livre de M. P. Leguay, La Nouvelle Sorbonne, les articles de M. P. Lasserre dans l'Action française depuis 1908; les Revues pédagogiques et autres: Revue Bleue, Revue du Mois, L'Action française, La Phalange, Les Marges, L'Opinion (articles signés «Agathon»); les journaux (Le Temps, L'Action du jeudi, le Figaro, le Siècle, etc. (cf. par exemple les attaques de M. Albert Petit dans le Journal des Débats avec la réplique de M. Lavisse); côté officiel: les discours au Sénat de MM. Ch. Dupuy et E. Lintilhac, président et rapporteur de la Commission d'enseignement supérieur (RIE. 1911, 2, p. 328 et ss.), les rapports annuels de M. A. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, en particulier RIE. 1910, 2, p. 390 et ss.), et en tout dernier lieu (novembre 1912), une dernière mise au point du même dans la Revue Bleue.

NACHWORT

[Der Kampf um den Anteil der alten Sprachen an der Erziehungsarbeit, der uns seit einigen Jahrzehnten in Atem hält, ist kein eigentümliches Schicksal der deutschen Schule; unter etwas verschiedenen Formen, doch im Grunde übereinstimmend, hat er sich für alle europäischen Kulturvölker als Notwendigkeit ergeben. Am schnellsten sind die skandinavischen Staaten damit fertig geworden[1]) — für wie lange, bleibt abzuwarten. In England hält man zäher am Altbewährten fest; doch haben auch dort die Vertreter der klassischen Studien einen schweren Stand.[2]) In die geistige Bewegung, von der auf diesem Gebiete die führenden Kreise Rußlands ergriffen sind, hat Zielinskis Buch 'Die Antike und wir' (deutsch zuerst 1905) einen Einblick eröffnet.[3]) Besonders merkwürdig ist, worauf kürzlich an dieser Stelle (S. 57) Friedrich Leo hindeutete, daß auch bei denjenigen Nationen, die nach Wohnsitzen und Herkunft am unmittelbarsten als Erben des Altertums gelten können und sich gern als solche fühlen, Italienern und

[1]) Vgl. die eingehende Darstellung der Verhältnisse Norwegens und Schwedens von Uhlig in seiner Schrift 'Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau' (Heidelberg 1892) S. 74—98.

[2]) 'Englische Stimmen für und wider den klassischen Unterricht' werden mitgeteilt und besprochen von Eugen Grünwald in dem vor kurzem erschienenen Doppelhefte des 'Humanistischen Gymnasiums' (1913, I/II) S. 61 ff.

[3]) Über eine Wendung zum Guten, die neuerdings dort eingetreten ist, hat in diesen Jahrbüchern (1913 Heft I S. 55 f.) ein russischer Schulmann, Gottfried Garten, berichtet.

Franzosen, doch ebenfalls das Streben nach Selbständigkeit den Wunsch hat erwachsen lassen, sich im Schulwesen von dem engeren Zusammenhang mit der Antike loszumachen.

Der Blick auf das, was bei unsern Nachbarn geschieht, kann dem Verständnis der eignen Aufgaben nur zugute kommen. So dürfen wir wohl voraussetzen, daß der hier gegebenen Darlegung eines französischen Gelehrten von seiten unsrer Leser, wie immer sie persönlich zu dem Gegenstand des Streites stehen mögen, ein lebhaftes Interesse entgegenkommen wird. Um aber den Ausführungen im einzelnen folgen zu können, ist eine gewisse Orientierung über die Einrichtungen des französischen Schulwesens erforderlich; und diese konnte am besten von einem deutschen Schulmanne vermittelt werden, der in der Lage war, die ihm bekannten fremden Verhältnisse und Bezeichnungen zu den unsrigen in Beziehung zu setzen. Die Redaktion ist deshalb Herrn Prof. Dr. Mettlich zu großem Danke verpflichtet, daß er sich der Mühe unterzogen hat, die erbetene Auskunft zu erteilen und in kurzer Erläuterung darzustellen.]

Beim höheren Unterrichtswesen unterscheidet man in Frankreich 1. *l'enseignement supérieur*, Universitätsunterricht, der an den in Paris und anderen Städten bestehenden einzelnen Hochschulen (z. B. der *École Polytechnique* oder der *École Normale supérieure* [dem höheren Lehrerseminar]) und Fakultäten erteilt wird, 2. *l'enseignement secondaire*, höheren Schulunterricht, den man in einem *lycée*, d. h. einer staatlichen, einem *collège*, d. h. einer städtischen, oder in einer *école libre*, d. h. einer privaten höheren Lehranstalt genießen kann.

In dem *lycée* und zumeist auch im *collège* und in der *école libre* wird, nach dem auf den untersten Klassen erteilten elementaren Vorbereitungsunterricht, der eigentliche höhere Unterricht in zwei *cycles* (Hauptstufen) geschieden. Der erste Zyklus umfaßt die Klassen Sexta bis Tertia einschließlich, der zweite Zyklus die oberen Klassen, Sekunda (*seconde*) und Prima (*première*, ehemals *rhétorique*). Der Zyklus I teilt sich in zwei Sektionen, *section A* und *section B*, und bildet gewissermaßen eine Doppelanstalt, mit einer Abteilung für lateinlernende Schüler und einer lateinlosen Abteilung. Dementsprechend hat jede der Klassen Sexta (6e) bis einschließlich Tertia (3e) zwei Zöten, *divisions*: *division A* mit Latein, *division B* ohne Latein. Der Zyklus II gliedert sich darauf mit den beiden oberen Klassen in vierfacher Gabelung, also mit vier *sections*, an. Jede einzelne der beiden oberen Klassen umfaßt somit vier *divisions*. *Section A* (2e, *division A* und 1re, *division A*) mit Latein und Griechisch, *section B* (2e, *division B* und 1re, *division B*) mit Latein und lebenden Sprachen, *section C* (zwei Divisionen) mit Latein, Mathematik und Naturwissenschaften, *section D* lateinlos mit lebenden Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Wir hätten also, wenn wir eine Parallele zu deutschen Einrichtungen ziehen könnten, im *cycle* I bis Sekunda ein Realgymnasium neben einer Realschule, dann Abschluß im *cycle* II in einem humanistisch-gymnasialen (*sect. A*), einem zweiteiligen realgymnasialen (*sect. B* und *C*) und einem Oberrealschulaufbau (*sect. D*). — Die Divisionen werden in den einzelnen Klassen, soweit die *programmes* (d. h. amtlichen Bestimmungen über Lehraufgaben und Lehrgänge) es zulassen und die Verhältnisse dazu zwingen, in verschiedenen Fächern gemeinschaftlich unterrichtet.

Das Ziel der Schüler sämtlicher Sektionen ist das *diplôme du 'baccalauréat'*, etwa unserm Abiturientenzeugnis entsprechend. Die Prüfung, die zu seiner Erlangung zu bestehen ist, wird am Sitze einer Fakultät vor einer besonders ernannten Kommission (*jury*) abgelegt. Das *'diplôme'* ist heute für Prüflinge aller Sektionen einheitlich und

gleichberechtigend; früher gab es zwei verschiedene, wesentlich ungleichwertige Abiturientenzeugnisse. Nur bei der Bewerbung um Zulassung zu der *École Polytechnique* gibt das Zeugnis des Abiturienten der Sektion A einen Vorzug; für die Zulassung zum Universitätsstudium usw. hat die '*mention*' (Charakterisierung) des '*diplôme*' nach dem Prüfungsgegenstand wie etwa *latin-grec, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes* keinerlei wertende Bedeutung.

Nachdem der lateinische Aufsatz (*composition latine*) nicht mehr gefordert wird, weder beim *baccalauréat* noch bei den wissenschaftlichen Prüfungen, steht der Aufsatz (*composition*) und die Abhandlung (*dissertation*) in der Muttersprache in der Bewertung obenan. Die Frage, ob im Unterricht sowie in den Prüfungen das '*thème*' (d. h. die Hinübersetzung in die fremde Sprache) oder die '*version*' (d. h. Herübersetzung aus der fremden Sprache) zweckentsprechender und maßgebender sei, wird zurzeit lebhaft erörtert; das *thème* als schriftliche Klassenarbeit wird immer mehr zurückgedrängt. — Selbst die Lehramtskandidaten, die die '*licence*' in den klassischen Sprachen (*mention lettres*) erwerben wollen, schreiben nur mehr eine griechische und eine lateinische *version*; allerdings muß auch jeder andere Kandidat, der das Examen als '*licencié*' bestehen (d. h. so etwas wie ein Zeugnis dritten oder zweiten Grades, wie wir sie ehedem hatten, erlangen) will, ohne Rücksicht auf seine im Zeugnis erwähnten Fächer (*mentions spéciales*) eine lateinische Version anfertigen, die ihm bei der Beurteilung mindestens acht Punkte (die Punkte '*points*' laufen bei der Bewertung von 0 bis 20 aufwärts) eintragen muß, wenn das Examen überhaupt für bestanden erklärt werden soll.

Das Examen des *licencié* gilt als Vorbereitung für die sehr schwierige Wettprüfung (*concours*) zur '*agrégation*', d. h. zur Oberlehrerstellung oder, besser gesagt, zum Professorat. Allerdings gibt es eine große Zahl von '*bourses*', Freistellen und Stipendien, für die *licenciés*, aber die Erlangung ist ebenso wie die Zulassung zu der *École Normale* (dem Lehrerseminar) von dem siegreichen Bestehen eines in der Minimalpunktzahl der zu fordernden Gesamtleistungen oft recht hoch stehenden Wettbewerbes abhängig. Im übrigen kann wohl erst die Stellung des '*agrégé*' als eine ihrer Besoldung nach gesicherte Lebensstellung angesehen werden. Es ist nicht leicht, diese Stellung zu erringen, zumal jetzt auch noch ein wissenschaftliches Zeugnis '*diplôme d'études supérieures*' (zwischen einem Zeugnis über wissenschaftliche Seminararbeit und unserm Doktordiplom stehend) von den Bewerbern um die *agrégation* verlangt wird. Trotz alledem braucht sich aber der deutsche 'Oberlehrer' von dem französischen *agrégé* nicht über die Achsel ansehen zu lassen: die Studien und Prüfungsleistungen auf beiden Seiten sind zu verschiedenartig, um an einem Maßstabe gemessen werden zu können.

Joseph Mettlich.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ENTGEGNUNG[1])

Otto Hoffmann hat, wie er selbst sagt, 'sehr gegen seine Neigung' eine Kritik über die 1. Auflage meiner lateinischen Grammatik in dieser Zeitschrift veröffentlicht, über deren Arbeitsweise sich der vorurteilsfreie Leser nach Lektüre der folgenden Zeilen ein Urteil bilden möge.

S. 550, 2. Spalte sagt H.: 'Und der freudige Stolz, mit dem der Verfasser in der breit ausgesponnenen Vorrede sein Buch als Bahnbrecher einer neuen Zeit des grammatischen Unterrichts schildert, spannt unsere Erwartungen aufs Höchste.' Daneben vergleiche man die Worte meiner Vorrede! Nachdem ich von der methodischen Gruppierung des Stoffes in Entwicklungsreihen, Hilfen, Besonderheiten, Beispielen, Übungsreihen und Übungen gesprochen habe, fahre ich fort (S. IX): 'Auf diese Weise glaubt der Verfasser, seiner Grammatik ein einheitliches typisches Gepräge aufgedrückt zu haben.' Und etwas weiter folgt: 'Das vorliegende grammatische Gepräge ist neu. Dieser Umstand möge dem Verfasser vor allem zur Entschuldigung gereichen. Denn dem ersten Entwurf werden immer Mängel genug anhaften. Für manches wissenschaftliche Ergebnis mußte schulwissenschaftlich eine Formel gefunden werden, die der Diskussion noch sehr bedarf.' Aus diesen Worten ist weder etwas zu hören noch zu fühlen von dem 'freudigen Stolz', der des Lesers Erwartungen 'aufs Höchste' spannen könnte.

Zugleich habe ich an dieser Stelle des Vorworts auf den Unterschied zwischen einem gelehrten Werk und einem Schulbuche hingewiesen. Das Schulbuch hat einerseits engere Grenzen als ein gelehrtes Werk. Es kann und darf nicht in den jeweiligen Stand der Kontroversen einführen, es kann nicht einmal, selbst wenn es historisch vorgehen will, sich einseitig gerade einer zuletzt geltenden Meinung der Gelehrten anschließen. Man weiß ja, wie rasch Meinungen der Gelehrten sich ändern. H. gibt selbst Proben davon, indem er der seitherigen Hypothese eine andere entgegensetzt mit 'wahrscheinlich' oder 'am wahrscheinlichsten', z. B. auf S. 552, 2. Spalte und 559, 1. Spalte. Wenn er z. B. die Ansicht vertritt, daß an den Perfekten *fidi* und *scidi* die Reduplikation nicht abgefallen sei, so kann ich für meine Ansicht auf Sommer S. 595 und Lindsay-Nohl S. 569 hinweisen. Ein Schulbuch hat aber andrerseits weitere Ziele, es hat auch eine systematische Form zu betonen. Zu einem System gehört aber, wie schon Cicero mit Recht in 'De oratore' sagt, nicht nur Klarheit und Wahrheit, sondern auch Einheit. Um dieser systematischen Einheit willen wird ein Schulbuch immer Kompromisse zwischen den Bedürfnissen des Unterrichts und dem jeweiligen Stand der Wissenschaft schließen müssen. Wie wenig der Referent diesen Unterschied zwischen einem Schulbuch und einem wissenschaftlichen Werte berücksichtigt, zeigen seine Aussetzungen in großer Zahl. Einige Beispiele mögen genügen.

Wenn ich nach der einfachen Erfahrung des Schülers im Unterricht für den Dat. Sing. *i* als Kasuszeichen einsetze, das mit Ausnahme der *o*- und *a*-Stämme dem Schüler überall bis in die pronominale Deklination vor Augen tritt, so tadelt das der Referent,

[1]) [Es entspricht sonst nicht unsrer Praxis, im Anschluß an eine in den Jahrbüchern erschienene Anzeige eines Buches eine Auseinandersetzung zwischen dem Verfasser und dem Rezensenten zu eröffnen. In diesem Falle glaubten wir jedoch eine Ausnahme machen zu sollen, da es sich, von der Beurteilung des einzelnen Buches abgesehen, um eine allgemein wichtige methodische Frage handelt, die gerade jetzt die Fachgenossen vielfach beschäftigt. Die Redaktion.]

indem er für die *a*- und *o*-Deklination ein kurzes *i*, für die übrigen Deklinationen aber ein langes *i* fordert. Dieses gehe auf ältere Diphthonge *ei* oder *ai* zurück, und dieses diphthongische Kasuszeichen stecke 'wahrscheinlich' auch in den Dativendungen der 1. und 2. Deklination (*āi* aus *-ā-ei, -ā-ai* und *ōi* aus *-o-ei, -o-ai*). Nun denke sich jemand eine solche Reihe von Zwischenstufen der historischen Entwicklung in einer Schulgrammatik und zwar mit ihrem 'oder' und 'wahrscheinlich' und mit dem Rattenkönig von Vokalkombinationen! Auch die bloße Unterscheidung zwischen kurzem und langem *i*, von denen das erstere der Schüler an keiner Form des Paradigmas der *a*- und *o*-Stämme sehen kann, hätte die gegenteilige Wirkung einer Vereinheitlichung, die doch die ganze Aufstellung in meiner Grammatik haben soll. Wir praktischen Schulmänner begrüßen es sehr, wenn die Vertreter der Sprachwissenschaft endlich einmal auch ihren Einfluß auf den lateinischen Grammatikunterricht geltend machen (vgl. darüber mein Vorwort S. IV f.[2]), aber wir müssen doch auch auf der Hut sein, daß wir nicht, wie ehedem Zeiten der einseitigen Herrschaft der Philologie, so jetzt eines den ganzen antiken Sprachbetrieb überwuchernden sprachwissenschaftlichen Unterrichtes erleben. Wir wollen doch keine Sprachgelehrten aus unsern Sextanern machen, sondern Jungen, die ein Auge haben für einfachere, gemeinsame und voneinander abweichende Vorgänge im Leben der Sprache. Von dem strengeren Standpunkt des Referenten aus betrachtet, wirkt um so befremdender sein Tadel darüber, daß ich überhaupt für den Ablativus Sing. das Kasuszeichen *d* (nicht, wie der Referent sagt, Ablativendung, eine Unterscheidung, die ich streng in meiner Grammatik durchführe) einsetze. Denn damit, meint er, werde der Schüler diesen Kasus doch nicht 'leichter lernen und nicht besser verstehen'. Die eigene Erfahrung hat mir aber gezeigt, daß der Schüler tatsächlich diesen Kasus leichter lernt, wenn er hört, daß dieses Zeichen abgefallen ist, daß deshalb überall bei den vokalischen Stämmen der Stammauslaut hervortritt; der Schüler braucht also nur den Stamm zu sagen, dann weiß er den Ablativus Sing. der vokalischen Stämme. Daß er gar diesen Kasus bei einer solchen Erklärung 'nicht besser verstehen' soll, klingt mir vom wissenschaftlichen Standpunkt des Referenten geradezu unglaublich. Oder ist es ihm entgangen, daß sich nur so die erhaltene Länge des Stammauslauts der vokalischen Stämme und die Erhaltung speziell des *i* in *mari* erklären läßt, das doch im Nom. Sing. zu *e* geworden ist? Ist dem Referenten nicht bekannt, daß dieses Ablativzeichen *d* vielfach dem Schüler in anderen Formen noch entgegentritt, z. B. in *prodesse, redire, sed, eodem* u. a.? Und dazu, wo wäre die Einheitlichkeit der Entwicklung, wenn man das Ablativzeichen allein unterdrücken wollte? Jeder Schüler würde im Unterricht fragen: 'Was ist's mit ihm, was kann er meinen, was ist mit diesem' Ablativ? Der Referent zeigt mit diesen in die Breite gesponnenen Bemerkungen nur, wie wenig er die Bedürfnisse des Unterrichts kennt. Das wäre ihm noch zu verzeihen, aber die Arbeitsweise!

Was ich mit meiner Unterscheidung von Kasuszeichen und Kasusendung wollte, habe ich doch schon im Vorwort angedeutet. Das flektierende Element ist das Zeichen, es ist bei allen Stämmen das Beständige und fast Gleiche, der Stammauslaut ist das Veränderliche. Rückt man den Stammauslaut der vokalischen Stämme zusammen, so erhält man die Kasusendung = Stammauslaut + Zeichen. Unter der Berücksichtigung der fast vollständigen Einheitlichkeit der Kasuszeichen, wie ich sie unter Einbeziehung von älteren Formen wie *pater familias, filiis filiabus* und älterer Kasus wie Lokativus und Instrumentalis vorführe, spreche ich von einer Deklination, aber in Rücksicht auf die Kasusendung, also auf Stammauslaut + Zeichen, von fünf vokalischen und einer konsonantischen (vgl. die dritte Deklination) und einer gemischten, insofern einige Nomina im Gen. Plur. allein *ium* oder im Abl. Sing. allein *i* haben. Mit diesem Versuche wollte ich 1. dem allgemeinen Verlangen nach Verminderung des Wissensstoffes entgegenkommen, denn Verknüpfung und Vereinheitlichung ist immer Vereinfachung, 2. dabei schon in den elementarsten Dingen

durch die Methode, d. h. durch Analyse und Synthese den wissenschaftlichen und historischen Sinn des Schülers wecken, mit einem Wort, dem öden Mechanismus des einfachen Auswendiglernens von Paradigmen eine interessante Arbeit des Verstandes gegenüberstellen. Denn sieht man recht zu, so ist es fast nur die Methode, die unseren modernen Gegnern des Sprachstudiums auf den höheren Schulen, wie Ostwald und Lipps, die schärfsten Angriffswaffen in die Hand gibt. Von der Sprachwissenschaft erwarten wir gerade ihrer exakten Methode wegen Hilfe in diesem Kampfe. Welche Hilfe bietet uns nun der Referent im Namen dieser Wissenschaft bei diesem Gegenstand? Um den tollsten Widerspruch in diesem Kapitel über die Deklinationen zu konstruieren, reißt er Stellen, die er meiner Grammatik entnimmt (S. 522), aus ihrem Zusammenhang, stellt die Darstellung geradezu auf den Kopf, indem er mit meinem Ergebnis, der Regel, beginnt und sagt: 'Es gab ursprünglich nur eine Deklination.' Dann greift er zurück, weit zurück bis zum Vorwort, fügt dann die Paradigmata mit ihren Überschriften 1., 2. usw. Deklination ein, fährt dann mit dem Wortlaut der Regel fort und findet, daß ich sieben Deklinationen statt einer lernen ließe, obschon er noch gerade kurz zuvor aus meinen Worten der Vorrede, die er anführt, sehen konnte, daß ich diese Deklinationen auf eine nur zurückführen wollte. Noch schlimmer aber ist, daß die Stelle im Zusammenhange der Regel ausgelassen wird, auf die es bei der ganzen Regel am meisten ankommt, daß nämlich die Nomina auf die fünf vorhandenen Vokale auslauten können, und man so sagen kann, es gäbe fünf vokalische und eine konsonantische usw. Deklination. Ich gehe, wie ich zu diesem Abschnitt vorausgeschickt habe, in der 'Regel' von der Einheitlichkeit des Kasuszeichens aus und erkläre dann, wie man im Hinblick auf die Kasusendungen, also Stammauslaut + Zeichen, von fünf vokalischen usw. Deklinationen sprechen kann. Daß ich in den Paradigmen noch von 1., 2. usw. Deklination spreche, ist im Interesse der Brauchbarkeit der Grammatik geschehen. Denn welches Übungsbuch unterscheidet anders — etwa nach *a*-, *o*- usw. Stämmen, wie ich bereits am Kopfe der Seiten in der 2. Auflage andeute und in einem eigenen Paradigma es darstelle? Diese Vereinheitlichung der Deklinationen ist übrigens schon längst für die Schule gefordert und in Lehrproben dargetan[1]) und noch ganz zuletzt aufs neue begründet worden.[2]) In ähnlicher Weise setzt H. seine Kritik fort.

Aus dem verschiedenen Charakter zweier Abschnitte, in denen die vokalischen Veränderungen auf S. 65 und 71 meiner Grammatik behandelt werden, schließt H. — man höre —, daß sie 'von zwei Autoren geschrieben seien'. Der Abschnitt auf S. 71 ist ihm umfangreicher und 'elementarer' als der auf S. 65. Das hat doch einfach seinen Grund in der methodischen Behandlung. Denn der Abschnitt auf S. 65 gehört als 'Hilfe' noch in die unteren Klassen, der auf S. 71 ist, wie die Überschrift ausdrücklich sagt, 'für die höhere Stufe' gedacht. Auch in dem nächsten Tadel H.s zeigt sich nur zu deutlich, daß sein Urteil den Bedürfnissen der Schule nicht gerecht werden kann, sonst könnte der Referent nicht fragen: 'Ist denn eine lateinische Grammatik dazu da, die deutsche Lautverschiebung zu lehren und zu üben?' Wenn er beachtet hätte, daß auch dieser Abschnitt sich an die Schüler der höheren Stufe wendet, und wüßte, daß in Obersekunda im Deutschen die Lautverschiebung gelehrt wird, so hätte er gerade diesen Abschnitt der Grammatik für besonders geeignet finden müssen, um zwei Fächer Hand in Hand arbeiten zu lassen. Das Elementarste der Lautverschiebung wollen viele Schulmänner mit Recht sogar schon auf der Sexta als Hilfe zum Vokabellernen angebracht wissen, ich brauche für den Kundigen nur den einen Namen Fr. Stürmer zu nennen. Dazu irrt sich der Referent sehr, wenn er glaubt, daß im Deutschen mehr als meine 'paar Brocken' von den verwickelteren Vorgängen der Lautverschiebung überhaupt gelehrt würden.

Bei der Besprechung der Konjugation

[1]) Willing, Grundzüge einer genetischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache (1903) S. 11—13.

[2]) Friedrichs, Die sprachwissenschaftliche Behandlung der lat. Deklinationen im Unterricht, im P. A. 1912, S. 609—614.

verfährt H. ähnlich wie bei dem Kapitel über die Deklination. Da ich die lautlichen Veränderungen, die seither als der Inbegriff der Unregelmäßigkeit der Verba angesehen wurden, auf S. 63 ff. meiner Grammatik erklärte, so ergab sich ein anderer Gesichtspunkt für diesen Begriff. Geht man von der einfachen Erfahrung des Schülers aus, so treten diesem zuerst die drei vokalischen Stämme auf *ā*, *ē* und *ī* vor Augen und konsonantische Stämme. Die vokalischen haben im Perfektum *āvi*, *ēvi*, *īvi* als Endung, die konsonantischen *i*, *si* und *ui*. Die Flexion mit solchen Endungen habe ich als regelmäßig bezeichnet und zwar als vokalische und konsonantische Konjugation. In der Quinta kommen dem Schüler aber Stammformen zu Gesicht wie *placeo, placui; caveo, cavi; ardeo, arsi; veto, vetui; aperio, aperui; venio, veni; peto, petīvi*, die nach seinen elementaren Kenntnissen aus der Sexta als gemischt vokalisch und konsonantisch erscheinen müssen. Diese Erscheinung habe ich entsprechend den gleichen Vorgängen in der Deklination als unregelmäßig bezeichnet, natürlich nur vom Standpunkt der Schule aus und für die Schule. Um nun die Perfektendung *ui* der konsonantischen Stämme auf ihren richtigen Ursprung zurückzuführen, schiebe ich auf S. 56 die Bemerkung ein: 'Dabei ist zu bemerken, daß die Perfektendung *ui* von den Stämmen auf *ăo* und *ĕo* herstammt, z. B. *domăo, monĕo* ergeben im Perfektum *dómăvi, mónĕvi* und daraus durch Schwund *domui, monui*.' Um die Einheitlichkeit der genannten Einteilung nicht zu stören und die Sache nicht kompliziert zu machen, habe ich keine eigene Rubrik dieser kurzvokalischen Verben vorgeführt. Was macht nun H. aus dieser selbst für Tertianer der Reformschule höchst einfachen Gruppierung? 'Also, schließt er aus meiner Ausführung: bei dem unregelmäßigen Verbum *moneo: monui* ist zwar das Präsens vokalisch flektiert, im Perfektum dagegen ist die ursprüngliche vokalische Perfektbildung durch die konsonantische auf *ui* verdrängt worden. Aber dies konsonantische Perfekt auf *ui* (z. B. *strepui*) ist nicht etwa das ursprüngliche Perfektum der konsonantischen Stämme, sondern auch seinerseits eine Neubildung. Und woher stammt die? Aus — dem Perfektum *monui*, das auf älteres *mónĕvi* zurückgeht! Es hat also einmal zu *moneo* ein altes ursprüngliches Perfekt *monui* aus *mónĕvi* gegeben. Aber das lebendige *monui* ist bei Leibe nicht etwa mit diesem alten *monui* identisch. Vielmehr hat man nach dem alten *monui*, das dann wohl ausgestorben sein muß, zunächst *strepui* vom konsonantischen Stamme *strep-* gebildet, und nach *strepui* ist dann — ein neues *monui* geschaffen worden!' So weit der Referent! Ich darf wohl annehmen, es wird sich doch bei diesen Worten niemand anstrengen, sich etwas zu denken — sie sind vom Referenten rein erfunden.

Weiter soll mir nach dem Urteil des Referenten 'das Suffix *-tus* und seine Abart *-sus* — trotz seines häufigen Vorkommens im Latein — überhaupt unbekannt' sein. Ich habe also die erste Grammatik ohne ein Suffix *-tus* geschrieben und doch so einige hundert Stammformen mit der Akkusativform dieses Suffixes, mit *-tum*, angeführt!! Aber auch auf S. 155, wo von den Partizipien gehandelt wird, wird ein '*-tus*' in seiner Grundbedeutung erklärt, ja, man traut seinen Augen nicht, diese Stelle wird sogar selbst vom Referenten besprochen S. 558. So ist überhaupt alles, was ich von den wissenschaftlichen Ergebnissen in meinem Schulbuch nicht bringe, mir 'unbekannt', oder wenn ich etwas davon bringe, so ist es abgeschrieben. Man höre: 'die Hauptquelle des Verf. für seine sprachgeschichtlichen Bemerkungen und Erklärungen in dem dritten Teil, der Satzlehre, bildet die lateinische Syntax von Schmalz, der er zum großen Teil im Wortlaut folgt.' Diese Behauptung stützt der Referent auf zwei Stellen, die er mir nachweist. Da muß ich doch den Referenten bitten, mir sämtliche Stellen anzuführen, die ich Schmalz entlehnt und zwar wörtlich entlehnt habe. Was will überhaupt der Referent mit dieser Behauptung? Unter den von mir benutzten Büchern wird ja im Vorwort mit Dank auch auf dieses Buch hingewiesen.

An dieser Behauptung des Referenten ist tatsächlich nur so viel richtig, daß ich in der Rubrik 'erweiterter Gebrauch', die vielleicht den 100. Teil meiner Syntax ausmacht, Schmalz benutzt habe, natürlich

nur als Materialiensammlung. In dem großen Ganzen der Syntax fühle ich mich frei von Schmalz. Das beweist der Referent am besten selbst, indem er mich zu meiner Belehrung bei Gegenständen, die nicht unter die genannte Rubrik 'erweiterter Gebrauch' gehören, auf Schmalz verweist (vgl. z. B. S. 556). Überhaupt ist seine Lieblingsidee, mir nachzuweisen, daß ich gar nichts Neues gesagt habe. Wann und von wem ist das aber auch behauptet worden, insofern die Wissenschaft in Frage kommt? 'Das Gepräge ist neu', sage ich im Vorwort, und Fachmänner bestätigen das, wie z. B. Ferd. Gottanka in seinem Programm sagt: 'Der Verf. bringt entschieden Neues und Wertvolles in den Unterricht herein.'[1])

Wer nur oberflächlich das Inhaltsverzeichnis liest, wird das Neue erkennen. Ich brauche nur auf die gleichmäßige Entwicklung aller adverbialen Kasus aus ihrer ursprünglichen örtlichen Bedeutung zur übertragenen hinzuweisen, so daß der Präpositionsgebrauch bei der örtlichen verstanden wird und sich so die Komposita bei den einzelnen Kasus bald mit bald ohne Präposition in die Erklärung ungezwungen einfügen, ferner auf die Entwicklung des Ablativus, durch die ein geistiges Band zwischen seinen einzelnen Verwendungsarten geknüpft wird; schließlich verweise ich auf die Moduslehre, die durch Einbeziehung der Aussageform wesentlich vereinheitlicht und vereinfacht wurde. So konnte in der Kasuslehre die wissenschaftliche Anschauung durchgeführt werden, daß der Kasus unabhängig von der Präposition steht, und in der Moduslehre, daß der Modus unabhängig von der Konjunktion steht. Der praktische Schulmann wird das zu würdigen wissen. Da behauptet H. noch, daß 'die Ordnung des Stoffes mangelhaft' sei, ohne auch nur den Versuch zu machen, etwas derartiges zu beweisen. Ich beanspruche im Gegenteil als eine Eigentümlichkeit meiner Grammatik, daß man den Gang der Entwicklung stören würde, wenn man irgendeinen Abschnitt an eine andere Stelle setzte. Wie das möglich wurde, habe ich in einem Aufsatz in dieser Zeitschrift gezeigt.[1])

Besonders gereizt haben H. einige neue Formulierungen, die selbstverständlich gar nicht als Bereicherung der Wissenschaft gedacht sind, sondern ihren methodischen Zweck erfüllen sollen. Wenn ich z. B. sage: 'Verbum und Nomen, in der Gestalt des Pronomens, sind vereinigt im Verbum *finitum*.' Der Satz ist, wie es schon der Ort, wo er steht, nahelegt, eine Überleitung von der Formenlehre, wo den Schüler *nomina* und *verba* ausschließlich beschäftigten, zum einfachen Satz.

Wenn ich die genaue Kongruenz des Prädikatsnomens durch die Veränderlichkeit der Endungen im Lateinischen im Gegensatz zum Deutschen begründe, so wirft H. die Frage auf: 'Und bezeichnet denn wirklich die Endung im Lateinischen das *genus*?' Wie verblüffend! Nur ist hier übersehen, daß ich allgemein Prädikatsnomen sage, das ja viel häufiger in der Gestalt des Adjektivums und Verbaladjektivums als in der des Substantivums auftritt. Bei diesen Nomina wird aber gerade an der Endung das Geschlecht ausgedrückt. Das Substantivum nehme ich selbst aus, indem ich bei *genus* hinzufüge, 'vorausgesetzt, daß das Substantivum die Form dazu hat'.

Um in die Konstruktion von *deficio* einen verbindenden Gedanken zu bringen, der zugleich im System der Grammatik begründet ist, setze ich die Bedeutung 'verlassen' an und variiere nun: Eine Sache verläßt eine Person (*deficio* mit dem Akk.), eine Person verläßt eine Person (*deficio a*) und eine Person verläßt eine Sache (*deficio animo* = ich lasse es an Mut fehlen). Damit ist eine dem System meiner Kasuslehre homogene Erklärung gewonnen, nämlich dafür, daß in den beiden letzten Fällen der Abl. mit und ohne Präposition steht. Mein Hinweis mit Seitenverweis, der vom Ref. unbeachtet blieb, deutet darauf hin: 'die Person wird von der Sache durch die Präposition unterschieden'. Wenn man also stwas genauer an der Stelle zusieht, so findet man leicht den Sinn und die Berechtigung dieses verbindenden Gedankens.

[1]) Die Genusregeln der konson. und i-Deklination im Lateinischen (Programm des Kgl. bayr. humanistischen Gymnasiums Bayreuth 1911/12, S. 41).

[1]) XXVI (1910) S. 529 ff.

Wie H. künstlich Widersprüche erzeugt, zeigt die Interpretation einer anderen Stelle: Wenn ich sage: 'der Ablativus der Trennung wird ersetzt . . . 3. durch den Akkus. (*Graecus*)', so macht H. mit dem von mir angeführten Beispiele folgende Gleichung: '*laniata comis* von den Haaren her zerrissen wurde zu *laniata comas* nach den Haaren hin zerrissen.' Das ist genau so argumentiert, wie wenn ich sage: Eine Dampfmaschine ersetzt 100 Pferde, also wurden die 100 Pferde zu einer Dampfmaschine.

Ferner soll in meiner Kritik nach dem Urteil des Ref. der Ablativus auf die Frage woher? kein Kasus der Richtung, sondern nur ein Spezialfall des Ablativs der 'Umstände' sein. Wo ich das gesagt habe, ist nicht zu finden. Ich überschreibe vor der Entwicklung des Ablativus das neue Kapitel mit den Worten: 'Adverbiale Bestimmungen des einfachen Satzes sind II. die Umstände.' Dadurch soll methodisch dem Gebrauche des Ablativus ein einheitlicher Charakter aufgedrückt werden, während der Akk. z. B. Objekt und einen Umstand ausdrücken kann. Diese Zusammenfassung des Ablativus als Kasus der Umstände erleichtert in der Schule sehr seinen Gebrauch. Im übrigen wird er von mir von Anfang an (vgl. S. 114) als ein Kasus der Bewegung und zwar nicht der Richtung wohin?, sondern von wo aus?, woher? aufgefaßt. Wenn ich ferner von einer 'Absicht der Sprache' rede, daß sie durch Präpositionen u. a. unterscheide, um Verwechslungen vorzubeugen, so klinge darin, wie Ref. behauptet, 'eine längst begrabene Theorie nach, daß die sprachlichen Ausdrucksformen sich auf logischen Kategorien aufbauen'. Dieser Tadel soll sich hauptsächlich auf einen Gesichtspunkt meiner Grammatik beziehen, nach welchem die Person von der Sache durch die Präposition geschieden wurde. Trotzdem verweise ich an dieser Stelle meiner Grammatik nicht auf einen logischen, sondern zufälligen Grund, nämlich daß die Römer im Recht Person von Sache scharf trennten. Wie aber jemand zu der Annahme kommen kann, meine Grammatik beruhe auf der alten formalistisch-logischen Grundlage, ist nicht zu verstehen; denn gerade im Gegensatz zu dieser ist sie aufgebaut. Was übrigens dieses Bedürfnis nicht etwa der lateinischen Sprache allein nach Unterscheidung anbelangt, so mag auch ein anderer Schulmann zu Worte kommen, der gleichzeitig mit mir, aber unabhängig von mir sich darüber folgendermaßen äußert: 'Die Sprache hat das Bedürfnis nach Ausdrucksklarheit; sie sucht, wo es nur möglich ist, schon durch die Bildung ihrer Wortformen Mißverständnisse und Zweideutigkeiten zu vermeiden.'[1])

In dieser Weise sind geradezu fast alle Aussetzungen H.s gearbeitet, ich brauche den Leser nicht weiter damit zu behelligen. Doch nur eine Leistung des Referenten möchte ich den Lesern nicht vorenthalten. Ich handle auf S. 165 meiner Grammatik im 'erweiterten Gebrauch' von der freien Anwendung des prädikativen Partizipiums in der späteren Latinität. Die Auseinandersetzung schließt sich an Schmalz, S. 457, an. Es handelt sich dort um präpositionale Wendungen bei oder neben diesem Partizipium. Von Cäsar sagt Schmalz, daß er nur *ante, post, praeter,* daß Cicero *ab, de, in, ante, post, praeter* neben solchen prädikativen Partizipien verwende. Ich fahre in diesem 'erweiterten Gebrauch' fort: 'Livius wagte diesen Gebrauch sogar neben *cum*, z. B. *cum iure ac maiestate adempta.*' Für jeden vorurteilslosen Leser ist die Sache klipp und klar. H. fragt im Anschlusse an diese Stelle: 'Neben *cum*? Was soll das heißen? Ich wollte schon diesen Ausdruck zu den vielen Stileigentümlichkeiten des Verfassers rechnen, da fand ich bei Schmalz S. 457: «Ja, Livius wagte sogar neben *cum*, z. B. IV, 2, 14 *cum iure ac maiestate adempta* . . . auch *sine* in den Kreis dieser Konstruktion zu ziehen, z. B. III, 52, 2 *sine restituta potestate.*» Hat die Zeit wirklich nicht dazu gereicht, den Satz in der Quelle bis zu Ende zu lesen?' Daß hier 'neben', das mit 'auch' hier korrespondiert, etwas ganz anderes bedeutet als an meiner Stelle, ist jedem sofort einleuchtend. Wenn ich den Gebrauch des prädikativen Partizipiums nur 'neben' *cum* anführe, so wollte ich eben nur einen charakteristischen Fall

[1]) M. Schlossarek, Die sprachwissenschaftliche Methode und der Lateinunterricht in Sexta, S. 42 (Programm des Kgl. Gymnasiums zu Kattowitz, Ostern 1912).

auswählen, da alle Fälle nicht in ein Schulbuch gehören.

Wer möchte sich da noch wundern, daß von den auf 17 halbseitigen Spalten vorgetragenen kritischen Bemerkungen H.s kaum ein Dutzend vor dem Urteil eines nicht befangenen Lesers bestehen kann! Auf Grund dieser Arbeitsweise H.s und ihrer Ergebnisse möge sich deshalb jeder Leser die Frage vorlegen, ob der von H. gegen mich angeschlagene Ton berechtigt war.

Heinrich Werner.

SCHLUSSWORT

Die vorstehende Entgegnung bestätigt nur das Urteil, das ich über die lateinische Grammatik Werners gefällt habe, ja, sie verschärft es noch. Es ist geradezu peinlich, zu sehen, wie der Verf. sich eifrig bemüht, jeden Zweifel daran zu beseitigen, daß ihm das allerelementarste Rüstzeug fehlt, um eine auf wissenschaftlicher Grundlage aufgebaute Grammatik zu schreiben.

Ich hatte an meine Worte 'Das Supinum ist der Akkusativ eines mit dem Suffixe *-tus* gebildeten Substantivs (*vic-tus* 'der Sieg') die Bemerkung geknüpft: 'dieses Suffix *-tus* und seine Abart *-sus* ist, trotz seines häufigen Vorkommens im Latein, dem Verfasser überhaupt ganz unbekannt: dagegen finden wir unter den vom Verbum abgeleiteten Substantiven ein Suffix *-us (-ūs)*, Bedeutung: Zustand, Stammwort *cōnsēns-um*, Substantivum *cōnsēns-us* die Übereinstimmung'. Gegen diesen Vorwurf protestiert der Verfasser mit dem entrüsteten Ausruf: 'Ich habe also die erste Grammatik ohne das Suffix *-tus* geschrieben und doch so einige hundert Stammformen mit der Akkusativform dieses Suffixes, *-tum*, angeführt!! Aber auch auf S. 155, wo von den Partizipien gehandelt wird, wird *-tus* in seiner Grundbedeutung erklärt, ja, man traut seinen Augen nicht, diese Stelle wird sogar selbst vom Ref. S. 558 besprochen.' Ja, man traut seinen Augen wirklich nicht! Herr Werner hält also das Suffix in dem Partizipium auf *-tus (dictus* 'gesagt' aus *dic-to-s*) für identisch mit dem Suffixe *-tus* in *ductus* 'das Führen', das Verbalsubstantiva bildet und in der Akkusativform auf *-tum* als Supinum gebraucht wird! Wie kann man mit solchen Kenntnissen überhaupt lateinischen Elementarunterricht geben!

Auf S. 49 seiner Grammatik behauptet der Verf., daß 'die Perfektendung *-ui* der vokalischen Stämme auf *-āvi*, *-ēvi* zu *u* vokalisiert (*domui* aus *domāvi*, *monui* aus *monēvi*) und auf die konsonantischen Stämme übertragen sei' (also *strep-ui* Analogiebildung nach *monui*); auf S. 56 dagegen wird gelehrt, daß 'die Perfekt- und Supinendungen der 3. Konjugation, d. h. der konsonantischen, auch in die Perfekt- und Supinbildung der vokalischen Konjugationen eindrangen und diese in der zweiten Konjugation geradezu verdrängten' (also *monui* Analogiebildung nach *strepui*). Diese beiden Erklärungen widersprechen einander direkt, und da ich annahm, daß dem Verf. dieser Widerspruch doch nicht entgangen sein könne, so folgerte ich, daß er zwei verschiedene *monui* im Lateinischen unterscheide: ein altes ausgestorbenes *monui*, von dem die Endung *-ui* per analogiam auf *strep-ui* übertragen wurde, und ein jüngeres *monui*, das erst wieder von *strepui* aus neu gebildet wurde. Die Notwendigkeit einer solchen Auffassung konnte ich zwar nicht einsehen, und ich habe deshalb meiner Verwunderung über sie Ausdruck gegeben; würde sich aber der Verf. zu ihr bekennen, so entginge er wenigstens dem für einen Grammatiker außerordentlich schweren Vorwurf, daß er sich auf zwei nahe beieinander stehenden Seiten in der denkbar schroffsten Weise widerspricht. Der Verf. merkt indessen gar nicht einmal, daß ich ihm eine goldene Brücke zum Rückzuge baue, er schleudert gegen mich den vernichtenden Satz: 'ich darf wohl annehmen, es wird sich doch bei diesen Worten niemand anstrengen, sich etwas zu denken — sie sind vom Ref. rein erfunden.' Ich bitte um Entschuldigung, ich habe Herrn Werner überschätzt. Jetzt bleibt mir nichts anderes übrig als zu konstatieren, daß er auf S. 49 genau das Gegenteil lehrt von dem, was auf S. 56 steht. Ob sich seine Position damit verbessert, muß ich seinem eigenen Urteile überlassen.

Nach diesen beiden Proben wird man es begreiflich finden, daß ich keine Neigung verspüre, auf die Entgegnung Satz für Satz

zu antworten. Es wäre das auch nutzlose Mühe.

Was mir bei dem Durcharbeiten der Wernerschen Grammatik schon entgegentrat und was ich auch in meiner Anzeige schon angedeutet habe, das empfinde ich beim Durchlesen der Entgegnung noch in verstärktem Maße: es fehlt dem Verf. nicht nur die sprachwissenschaftliche Durchbildung, sondern auch die Klarheit des Denkens, die für einen Grammatiker unerläßlich ist, und die Fähigkeit, sich einfach und klar auszudrücken. Die Überlegenheit des Tones, den er anschlägt, steht im Gegensatze zu der Hilflosigkeit seiner Verteidigung und stimmt meine Hoffnung, daß er belehrbar sei, sehr herab. Gerade jetzt, wo das sprachwissenschaftliche Interesse im Unterricht der klassischen Sprachen lebendig geworden ist, kann ich es nur bedauern, wenn mit dem Namen Sprachwissenschaft in solcher Weise Mißbrauch getrieben wird. Das ist ein hartes Urteil: aber der Verf. zwingt mich dazu, es auszusprechen.

Ich würde gar nicht zum zweiten Male das Wort ergriffen haben, wenn der Verf. nicht den ganzen Zweck meiner Anzeige völlig mißverstanden hätte. Mir lag lediglich daran, dasjenige, was er an sprachwissenschaftlichen Erklärungen vorträgt, auf seine Richtigkeit und Stichhaltigkeit hin zu prüfen. Darüber, ob ich eine derartige sprachwissenschaftliche Behandlung der Grammatik, wie sie der Verf. zu geben versucht, überhaupt für richtig halte, habe ich mich absichtlich gar nicht ausgesprochen. Er stellt es aber in seiner Entgegnung so dar, als ob ich an der von ihm gebotenen sprachwissenschaftlichen Belehrung zu tadeln hätte, daß sie zu sehr für den Schulgebrauch zugeschnitten sei, und an ihre Stelle eine tiefer gehende und wissenschaftlich strengere zu setzen wünschte. Nichts liegt mir ferner! Ich bin im Gegenteil der Ansicht, daß schon die von dem Verf. gegebenen Erklärungen, selbst wenn sie richtig wären, viel zu viel sprachwissenschaftliches Detail in den Unterricht hineinbringen. Darin kann ich nicht das Heil sehen. Was den Unterricht in den klassischen Sprachen so vertiefen kann, daß er dem Schüler nicht nur das Verständnis der Literatur erschließt, sondern ihm auch eine allgemeine sprachliche Bildung und Schulung gibt, ist nicht die gelehrte sprachwissenschaftliche Analyse der einzelnen Form, sondern die Einführung in die Entwicklungsgesetze der Sprache und die Kräfte, die in ihrem Leben fortdauernd wirken und immer neue Formen schaffen. Wenn z. B. der Schüler in den Formen und in der Syntax die schöpferische Macht der Analogie verstehen lernt, so hat er damit mehr gewonnen, als wenn er die lateinischen Kasusendungen auf eine einzige indogermanische Urdeklination zurückzuführen und ein lateinisches Wort nach den Regeln der Lautverschiebung in das entsprechende germanische zu verwandeln weiß. Will man diese Künste auf der Prima üben: warum nicht? Aber ein Hauptstück eines sprachwissenschaftlichen Unterrichtes im Lateinischen können sie niemals sein.

Otto Hoffmann

(16. April 1913)